Silke Schreiber



Diversitätsorientierte Personalauswahl

Eine rekonstruktive Studie zur Personalauswahl von Schulleitungen an der schweizerischen Volksschule unter der Perspektive von Diversität

Silke Schreiber
Diversitätsorientierte Personalauswahl

Danksagung

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Weingartener Disseration an der Fakultät 1 der Pädagogischen Hochschule Weingarten im Fach Erziehungswissenschaften.

Die Verteildigung erfolgte am 18. Dezember 2019.

Mein besonderer Dank gilt meiner betreuenden Professorin Prof. Dr. Katja Kansteiner für die grossartige und kontinulierliche Unterstützung. Ich danke ihr für die zahlreichen konstruktiven Diskussionen und wertvollen Anregungen sowie die herzliche Zusammenarbeit. Sie hat mir die sprichwörtliche wissenschaftliche Freiheit gewährt und es mir ermöglicht, eine Arbeit zu schreiben, die mich nicht nur fachlich sondern auch persönlich weitergebracht hat. Herrn Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik danke ich für die freundliche Übernahme des Zweitgutachtens. Prof. Dr. Rottmann danke ich für die Übernahme des Promotionsvorsitzes.

Am meisten danke ich meiner Mutter, meiner Famile, meinen Freundinnen und Freunden für die zahlreichen Unterstütztungen und Aufmunterungen während des langen Weges der Fertigstellung dieser Arbeit. Ganz besonders danke ich Stephan für seine uneingeschränkte und kompetente Unterstützung über all die Jahre hinweg. Ihm und meiner Tochter Ann-Cathrin widme ich diese Arbeit.

Silke Schreiber

Diversitätsorientierte Personalauswahl

Eine rekonstruktive Studie zur Personalauswahl von Schulleitungen an der schweizerischen Volksschule unter der Perspektive von Diversität

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2021

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.

«Nie ist das menschliche Gemüt heiterer gestimmt,
als wenn es seine richtige Arbeit gefunden hat»
(Wilhelm von Humboldt)

Die Veröffentlichung erfolgt im Rahmen einer Dissertation an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/96665019).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-96665-019-9 (Paperback)
eISBN 978-3-96665-971-0 (PDF)
DOI 10.3224/96665019

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
AGG	Allgemeines Gleichstellungsgesetz
Art.	Artikel
bsp.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
d. h.	das heisst
ect.	et cetera
et al.	et alii
i. d. R.	in der Regel
f.	folgende
ff.	fortfolgende
Hrsg.	Herausgeber
Herv. v. Verf.	Hervorhebung vom Verfasser
S.	Seite
z. B.	zum Beispiel
VSA	Volksschulamt
VZE	Vollzeiteinheiten

1 Einleitung

Erst Schwarz gegen «Weiss» und dann «Mann gegen Frau(en)»?

Dass Hillary Clinton eine Frau ist, wussten die amerikanischen Wählerinnen und Wähler bereits 2007, als sie sich in den Vorkampfswahlen der demokratischen Partei zur US-amerikanischen Präsidentschaftswahl für den schwarzen männlichen Kandidaten entschieden. «Schwarz gegen Weiss[1]» titelt die Zeitung (Ttz; 18.01.2007) weltweit. (Winker & Degele, 2010, S. 9). Im Wahlkampf berief sich Barak Obama auf seine ethnisch, kulturell vielfältige Herkunft sowie afroamerikanische Identität, mit dem Ziel, die Identifikation von verschiedenen Gruppen mit ihm zu ermöglichen. Das Duell ist bekanntlich entschieden, und man mag spekulieren, ob in diesem Vorwahlkampf Rassismus als politische Todsünde, Sexismus dagegen als Kavaliersdelikt (Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 25.05.2007) inszenieren liess. Vielleicht gaben auch das Alter und die Generationszugehörigkeit den Ausschlag, denn Barack Obama galt mit seinen 46 Jahren als jung. Beachtenswert aber war die Rede von Obama zu seinem Wahlsieg, in der er Einigung aller Bürgerinnen und Bürger über die Grenzen von Race[2], Klasse, Ethnizität, Religion oder sexueller Orientierung einforderte (Winker &[3] Degele, 2010, S. 9).

Barak Obama (edition.cnn.com 2008, Stand 04.11.2016 um 17.20 Uhr) formuliert:

> It is the answer spoken by young and old, rich and poor, Democrat and Republican, black, white, Hispanic, Asian, Native American, gay, straight, disabled and not disabled. Americans who sent a message to the world that we have never been just a collection of individuals or a collection of red states and blue states […].

1 Die Schreibweise der vorliegenden Arbeit erfolgt nach den Regeln der schweizerdeutschen Rechtschreibung. Diese verwendet nicht den Buchstaben «ß» sondern verwendet immer die Schreibweise des «ss».

2 Hinweis zum Sprachgebrauch: In der englischsprachigen Literatur wird die Verwendung des Begriffs «race», also «Rasse», als wenig problematisch eingestuft. Im deutschsprachigen Raum hingegen steht der Begriff eng im Kontext zum Nationalismus und ist mit äusserster Vorsicht zu verwenden. Im Vorfeld möchte ich betonen, dass ich die Differenzierung entlang von Rassen als grundsätzlich nicht tragbar halte, aber dem Sprachgebrauch der von mir zitierten Autor*innen folge. Ich verwende den Begriff «race» nur dann, wenn er für das Verständnis der Ansätze von Wichtigkeit ist.

3 Zur Erhöhung der Lesbarkeit werden alle Autoren in der Klammer mit einem & geschrieben, unabhängig von der ursprünglichen Schreibweise. Im Text werden die Autor*innen mit «und» verbunden. Das Zitieren erfolgt nach den Richtlinien der American Psychological Association (APA), 2010, 6th Edition.

Obama nimmt eine nationalstaatliche Differenzierung entlang der Linie Amerikaner*innen und Nicht Amerikaner*innen auf und thematisiert gleichzeitig in seiner imposanten Aufzählung von sexueller Orientierung, Ethnizität, Behinderung, Alter, Hautfarbe nicht das Merkmal Geschlecht. Existiert in dieser Hinsicht kein sozialer Konflikt mehr? (Winker & Degele, 2010, S. 9f.). Die deutsche Zeitschrift «Spiegel» bezeichnet im Januar 2009 (Ausgabe 2, 05.01.2009) seine Ehefrau Michelle Obama als «Obama's bester Mann». Sind Frauen nun Männer? Müssen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten vermännlicht werden, um als Kompetenz anerkennenswert zu sein? Die Nicht-Nennung vom Geschlecht in der Rede von Barak Obama spiegelt, dass Frauen formal gleichberechtigt sind, Geschlecht als Kategorie sozialer Ungleichheiten abgedankt hat, wenn gleichzeitig herrschende Geschlechterstereotype mit weitreichenden Diskriminierungen wirksam bleiben (Winker & Degele, 2010, S. 10).

Und acht Jahre später? *Wir Ladies rocke*n. Nun besteht die Herausforderung um das Präsidentenamt zwischen *Frau gegen Mann*. Zwei Frauen, die kaum unterschiedlicher sein könnten, präsentieren sich für die Wählerinnen und Wähler als gemeinsame Freundinnen. Hillary Clinton und Michelle Obama. Beide Frauen zeigen analoge Ausprägungen in Bezug auf Bildung, Religion, sexuelle Orientierung, sind Mutter und Ehefrau (mehr oder weniger) und unterscheiden sich in den Kategorien Rasse und Ethnizität. Es scheint, als ob gerade diese zwei Unterscheidungsmerkmale in der vielfältigen amerikanischen Einwanderungsgesellschaft von entscheidender Bedeutung sind. Das Publikum ist bunt gemischt, wenn Michelle Obama auftritt: Weisse, Schwarze, Latinos, muslimische Frauen mit Kopftuch und viele Homosexuelle mit *LGBT for Hillary*-Shirts sind vorzufinden.

Michelle Obama (www.tagesschau.de/ausland/uswahl 04.11.2016 um 17.15 Uhr) meint:

> Anyone who is interested in the rights of minorities, the self-determination of women, more social justice, climate protection and a security policy from an experienced hand, must give his vote in this decisive election. No one, including Barack Obama and Bill Clinton, had ever been as prepared as Hillary Clinton. Not only did she know herself, but, unlike her opponent, she'd fought for the rights of children and the most disadvantaged. With the First Ladies it's like this: We rock!

Die Konstellationen von *Geschlecht, Ethnizität, Klasse, Schicht, Nationalität, Religion oder Kultur* ist nicht nur politisch und massenmedial trendy, sondern entwerfen ebenso ein Bild der Gesellschaft, indem die Ordnung des sozialen Ganzen als Arrangement unterscheidbarer Gruppen erscheint (Winker & Degele, 2010; Rosenstreich, 2011; Emmerich & Hormel, 2013). Gesellschaft wird vor diesem Hintergrund als ein relationales, Macht- und Herrschaftsver-

hältnisse gekennzeichnetes Gruppengefüge konstruiert. Die Sozialität des Individuums lässt sich dann aufgrund seiner Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Gruppen im Sinne einer Schnittmengenlogik charakterisieren, welche wiederum die Projektion der Gruppenzugehörigkeit in das Innere des Individuums erlaubt. Dieses Grundmuster im Verständnis von Gesellschaft und Individuum bezeichnet zunächst die an Mehrfachzugehörigkeit orientierte Charakterisierung des Individuums. Die Problematik einer solchen Vorstellung von Gesellschaft liegt aus einer erkenntniskritischen Perspektive darin, dass die Form und die Genese der modernen Gesellschaft auf die Präexistenz sozialer Gruppen zurückgeführt werden (Emmerich & Hormel, 2013, S. 20). Die Perspektiven auf Differenz(en) und Gleichheit(en) im Sinne von Diversität[4] differenzieren sich nach der normativen politischen Argumentationsweise, der sozialen Sichtweise als Chancengleichheit und Gleichberechtigung oder der funktional ökonomischen Betrachtungsweise von «Managing Diversity» als Business Case (Bendl, 2004, S. 56f.). Den Ausgangspunkt bildet dabei die Auffassung, dass Diversität ein Konstrukt darstellt, das «[…] die Verschiedenheit, Ungleichheit, Andersartigkeit und Individualität bezeichnet, die durch zahlreiche Unterschiede zwischen Menschen entsteht» (Aretz & Hansen, 2002, S. 10). So lässt sich vermuten, dass Hillary Clinton und Michelle Obama die gesellschaftliche Mehrfachzugehörigkeit im Kontext zu Differenz(en) und Gleichheit(en) für die berufliche und soziale Positionierung und Auswahlentscheidung als der US-amerikanischen Präsidentin nutzen.

Diversität und Personalauswahl

Berufsbezogene Auswahlentscheidungen sind sowohl für das Unternehmen[5] als auch für die Bewerberin und den Bewerber von zentraler Bedeutung. Für den Kandidaten*in hängt von ihnen in der Regel die berufliche Karriereplanung ab und für das Unternehmen zählt die Personalauswahl zu den konsequenzenreichsten und wichtigsten Investitionen (Frintrup & Flubacher, 2014, S. 6). Laut Rosenstiel (2000) und Jäger (1995) erfolgt die Aufteilung der Personaldiagnostik in Personalauswahl und Personalplatzierung (Selektion) sowie Personal- und Organisationsentwicklung (Modifikation). Für die Volksschule in der Schweiz gilt die Besonderheit, dass diese Aufgabenberei-

4 Anstelle von der englischen Bezeichnung «Diversity und Managing Diversity» werden in der vorliegenden Untersuchung die deutschsprachigen Begrifflichkeiten «Diversität und Diversitätsmanagement» verwendet.

5 Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung wird im Folgenden der Begriff Unternehmen verwendet. Die Ausführungen beziehen sich auch auf Nonprofit-Organisationen, wie Schulen und Behörden.

che nicht in einer Hand liegen. Unterschiedliche Ebenen, wie Schulpflegen, Schulverwaltungen und die Bildungsdirektionen teilen sich im Prozess die Entscheidungsverantwortung. Den Mittelpunkt aller am Prozess beteiligten Personen bilden die potenziellen Bewerber*innen. Zu untersuchen sind deren Kompetenzen, Potenziale, Motive, Verhaltensweisen und Einstellungen, da Fehlentscheidungen zu tiefgreifenden Konsequenzen sowohl in menschlicher wie auch in wirtschaftlicher Hinsicht führen können (Kanning, 2004, S. 14f.). Aus diesen Gründen ist es sinnvoll, Personalauswahlverfahren hinsichtlich ihrer prognostischen Möglichkeiten und Qualität kritisch zu beurteilen. Erforderlich ist die Anwendung von validen und bedarfsorientierten Verfahren, die einerseits das Anforderungsprofil an eine Position mithilfe von Kategorien und Dimensionen erheben sowie anderseits die Ausprägungen benötigter Merkmale auf der Personenseite ermitteln (Frintrup & Flubacher, 2014, S. 6; Kansteiner & Klose, 2017, S. 7). Dementsprechend bildet die differenzierte Analyse menschlichen Verhaltens mit den Antezedenzien und Konsequenzen den Kern. Studien von Bierhoff (2000) und Bohner (2002) belegen, dass Einstellungen (Leitungsmotiv) und Kompetenzen (Fähigkeiten und Fertigkeiten) als essenzielle Basis für Verhaltenseinstellungen (Bearbeitung einer beruflichen Aufgabe) und Verhaltenskonsequenzen (Lösung einer beruflichen Aufgabe) fungieren. Insbesondere Einstellungen basieren gemäss Bierhoff (2000) auf Wissen, bringen Werthaltungen zum Ausdruck und geben dem Handeln Richtung sowie Intensität. Das primäre Interesse von Unternehmen im Bereich der Personaldiagnostik bilden demzufolge die Berufsinteressen, die Leistungsmotivation und die Arbeitszufriedenheit, da diese Faktoren im Zusammenhang mit der Qualitätsentwicklung innerhalb des Unternehmens verstanden werden (ebd., S. 141ff.).

In der betriebswirtschaftlich orientierten Forschung (Becker & Seidel, 2006; Krell, 2007; Bendl, Hanappi-Egger, & Hofmann, 2012; Welpe, 2014) zur Personalauswahl und Personalentwicklung hat in den letzten Jahren die Auseinandersetzung mit Diversität und Diversitätsmanagement an Bedeutung gewonnen. Gründe dafür stellen gesellschaftspolitische und ökonomische Veränderungen dar, welche die Diversität als soziale Vielfalt der Gesellschaft auf die politische und rechtliche Agenda gesetzt haben. Aus betriebswirtschaftlicher Perspektive führen Internationalisierung, Globalisierung, Organisationsveränderungen, Komplexität von Strukturen, Produktivitätsdruck, Innovationsdruck und Corporate Governance zur intensiven Auseinandersetzung mit Diversität (Stuber, 2009, S. 34; Kansteiner & Klose, 2017, S. 7ff.). Folgen daraus sind neben neuen gesetzlichen Vorgaben auf politischer Ebene ebenfalls die Intensivierung und Ausdifferenzierung von öffentlichen Diskursen über Diversitätsmerkmale wie Geschlecht, Ethnizität, Kultur, Nation, Ausbildung oder Alter sowie die damit zusammenhängenden lebenspraktischen Phänomene, Probleme,

aber auch Möglichkeiten und Chancen (Bendl, Hanappi-Egger, & Hofmann, 2012, S. 11f.). Diversitätsmanagement beinhaltet integrative und ganzheitliche gleichstellungspolitische Strategien und impliziert, dass die Integrationsziele hinsichtlich Geschlecht, Alter, Ausbildung oder ethnisch-kultureller Herkunft für das Unternehmen ein Entwicklungspotenzial bergen, welches im Rahmen eines umfassenden Ressourcenmanagements besser erkannt und weiterentwickelt werden kann. Mögliche betriebswirtschaftliche Folgen stellen die Verbesserung der Produktivität, die Erhöhung der Arbeitsmotivation oder die Senkung der Fluktuation dar. Daher erkennen auch Entscheidungsträger*innen in Organisationen zunehmend die Notwendigkeit, sich mit Diversitätsfragen auseinanderzusetzen, um in ihren Handlungskontexten einen entsprechenden professionellen, auf Inklusion abzielenden Umgang zu entwickeln (Bendl et al., 2012, S. 11f.). Als Folge wird Diversität vermehrt als erweiterte Merkmalskategorie der Personaldiagnostik verstanden und zunehmend berücksichtigt.

Diversität und Schule

Die pädagogische Bezugnahme auf soziale Differenz hat seit der Teilnahme an den PISA-Studien der OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) Ende der 1990er-Jahre erheblich an Bedeutung gewonnen. So haben die PISA-Studien massgeblich dazu beigetragen, dass die Problematik ungleicher Bildungschancen zu einer zentralen Referenz erziehungswissenschaftlicher Forschung und bildungspolitischer Reformaktivität geworden ist. Bildung gilt zunehmend als ein zentraler Wettbewerbsfaktor, der weitreichende Auswirkungen auf die weitere soziale und wirtschaftliche Entwicklung hat (Studie Bildungsarbeit im Umbruch: Lohr, Peetz, & Hilbrich, 2013). Seither lässt sich eine zunehmende Thematisierung von Bildungsungleichheiten im Rahmen der empirischen Bildungsforschung beobachten. Parallel ist soziale Differenz ebenfalls zu einem zentralen Bezugsproblem für die Gestaltung institutionalisierter pädagogischer Praxis avanciert. Heterogenität, Diversität und Intersektionalität treten als erziehungswissenschaftliche Diskurse in Erscheinung, die ein spezifisches Unterscheidungswissen formulieren, mit dem die Sozialität der Adressaten*innen pädagogischen Handelns in den Blick genommen werden soll. Dieses Wissen beinhaltet Vorstellungen über die Bedeutung sozialer Unterschiede in der gesellschaftlichen Wirklichkeit, von denen angenommen wird, dass diese durch die pädagogische Wirklichkeit mitkonstruiert werden. In der Literatur erfahren jene Kategorien eine zentrale Bedeutung, die einem sozialwissenschaftlichen und/oder sozialstatistischen Vokabular entlehnt sind: Soziale Herkunft, Klasse, Schicht, Milieu, Geschlecht, Ethnizität, Kultur, Migrationshintergrund, Lebenswelt usw. Dabei handelt es sich zunächst um begriffliche Unterscheidungen, mit denen in den Sozialwissenschaften der

Gegenstand «Gesellschaft» beobachtet und beschrieben wird (Emmerich & Hormel, 2013, S. 9f.).

Die Umsetzung der gesellschaftspolitischen Forderungen im Spannungsfeld zwischen Teilhabe, Selektion und der gesellschaftlichen Zuweisung erfüllt die Organisation Schule. In einer Reihe von Studien werden Prozesse der Differenzierung (Emmerich, 2016) sowie Praktiken der Herstellung von Differenzen rekonstruiert (Reuser, 2012). Insbesondere mit ethnografischen Studien, aber auch durch objektiv hermeneutische Analysen von Unterrichtsvideos und Interviews werden die Praktiken der Geschlechterunterscheidungen, der Unterscheidung zwischen *natio-ethno-kulturellem Wir und Nicht-Wir* (Mecherli & Shure, 2015, S. 110) untersucht. Neben diesen klassischen race, class & gender-Differenzen rückt aber im Zuge der Inklusionsdebatten auch die Frage nach der Konstruktion von Gesundheit und Behinderung (Hinz, 2002, 2009; Werning & Lütje-Klose, 2012; Sturm, 2015;) mehr und mehr ins Blickfeld der Schul- und Unterrichtsforschung. Die Vorstellungen von Normalität und der Abweichung davon stehen dabei zur Disposition (Bräu & Schlickum, 2015, S. 11). In diesen Forschungslinien werden die zentralen Kategorien soziokultureller Heterogenität untersucht, da Bildungsstatistiken zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowie Kinder aus bildungsfernen Milieus schlechtere Bildungschancen haben. Studien und Publikationen zur Heterogenitätsthematik differenzieren die Befunde und diskutieren schulische Massnahmen zur Verbesserung der Chancengleichheit. Was für die Betrachtung sozialer Differenzkategorien gilt, ist auch für die unterrichtlichen Kernbegriffe Lernen und Leisten relevant (Bräu & Führmann, 2014), da unter der Perspektive sozialer Konstruktion, Lernen als beobachtbarer Prozess verstanden werden kann (Bräu & Schlickum, 2015, S. 11f.) Die mit dem Wissen um soziale Konstruktion einhergehende spezifische Form der Sensibilität und Reflexivität im Blick auf die schulischen und unterrichtlichen Regeln, Praktiken und interaktionale Prozesse führt auch zu Konsequenzen auf die professionelle Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen (Bräun & Schlickum, 2015, S. 12). John Hattie (2015) belegt mit seiner Meta-Meta Analyse, dass es «auf die Lehrer ankommt» (ebd., S. 38). Und auch Schulqualitätsforschung weist aus, dass die Qualität einer pädagogischen Organisation im Kontext zu den professionellen Einstellungen, Handlungen und Orientierungen der Mitarbeiter*innen steht (Appius, Steger Vogt, Kansteiner, & Blattner, 2012). Vor diesem Hintergrund stellen Lehrpersonen einen zentralen Schlüssel zur Verbesserung der schulischen Qualität dar. Ihr Professionalisierungsgrad wird als wichtigster Einschulfaktor von Schuleffektivität angesehen (Steger Vogt, Kansteiner, & Pfeiffer, 2014, S. 33). Den Schulleitungen die als *multifunktionale Wunderwesen* (Huber, 2009) oder als *transformational leader* (Bonsen, 2010) die Management- und Führungsfähigkeiten besitzen, fällt in diesem Zusammengang eine doppelte Schlüssel-

rolle zu. Hattie (2015) veröffentlicht in der US-amerikanischen Schulleitungszeitschrift *Educational Leadership* eine spezifische Meta-Meta Analyse zur Wirkung von Schulleitungshandeln[6] auf die Schülerleistungen. Sein zentrales Ergebnis zeigt, dass der Impact[7] von Schulleitungen auf Schülerleistungen bemerkenswert gross ist, wenn diese instruktional[8] führen. Er bezeichnet das als einen «ganz großen Unterschied» (ebd., S. 38). Generell stellt Hattie fest, dass die Wirkung von Schulleitungshandeln auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern nicht direkt ist, sondern indirekt über Formate von Schulleitungshandeln geschieht (Rolff & Buhren, 2017, S. 8ff.). Dieses Schulleitungshandeln zeigt auch Wirkung auf die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrern, da Schulleitungen massgeblich für die Personalentwicklung (Meetz, 2007; Steger Vogt, 2013) Verantwortung tragen (Riecke-Baulecke, 2013, S. 18).

Mentzel (1994, S. 15) formuliert:

> Die Personalentwicklung kann definiert werden als Inbegriff aller Massnahmen, die der individuellen beruflichen Entwicklung der Mitarbeiter*innen dienen und ihnen unter Beachtung ihrer persönlichen Interessen die zur optimalen Wahrnehmungen ihrer jetzigen und künftigen Aufgaben erforderlichen Qualifikationen vermitteln.

Aus dieser Definition lässt sich die Teilfunktionen ableiten, dass die Personalentwicklung für die bestmögliche Übereinstimmung zwischen den vorhandenen Anlagen und der Fähigkeiten der Mitarbeiter*innen und den Anforderungen der Unternehmen Sorge zu tragen hat (ebd., S. 15). Folglich wird sie mittlerweile als massgebliche Führungsaufgabe der Schulleitungen eingestuft und baut auf der Erwartung auf, dass Veränderungen erzielt werden können (Kansteiner & Stamann, 2015, S. 15; Kansteiner & Klose, 2017 S. 7ff.).

Und die Personalgewinnung? Die Entscheidung für oder gegen eine(n) neue(n) Mitarbeiterin /Mitarbeiter hat sowohl für die Person als auch für die Organisation einen hohen Stellenwert. Angesichts der personellen Vielfalt in Organisationen stellt sich die Frage, wie die Rekrutierung und Auswahl von

[6] Kritisch wäre anzumerken, dass Hattie in der Schulleitungsstudie genau wie in der Lehrerstudie nur Einzelfaktoren untersucht, aber kaum das Zusammenwirken von Faktoren, das aber vermutlich entscheidend ist. Immerhin behanelt er nicht nur Variablen des Führungshandelns, sondern auch Führungskonzepte (instruktionale und transaktionale Führung) (Rolff & Buhren, 2017, S. 10).

[7] Der Impact, also die Einwirkung, wird von Hattie über die Effektstärke (d) gemessen. Sie ist bedeutsam, wenn sie größer als der Durchschnittswert d=0.40 ist. Nach Hattie ist der Impact transformational führender Schulleitungen d=0.11 und der der instruktional führenden d=0.42 (Hättie, 2015, S. 38ff.).

[8] Hättie fügt hinzu, dass transformationale Schulleitungen eher auf die Lehrkräfte fokussieren und instruktionale mehr auf die Schülerinnen und Schüler (Rolff & B Uhren, 2017, S. 9ff.).

Personal zur Identifikation wertschöpfender Potenziale sowie zur Herstellung von Chancengleichheit genutzt werden kann (Schubert, 2016, S. 31). Erkennbar sind Übereinstimmungen zwischen Unternehmen und Bildungsorganisationen[9] indem die Personalauswahl tiefgreifende Wirkungen auf Entwicklungen implizieren. In beiden personalpolitischen Handlungsfeldern stellt sich die Frage, was der Diversitätsblick für die Personalrekrutierung, Personalentwicklung, Gestaltung von Lohn und der Personalerhaltung bedeutet (Vedder, 2016, S. 3). Im schulischen Kontext trifft dies auch für die Personalauswahl von Schulleitungen zu. Forschungen zum Berufsfeld von Schulleitungen erfolgen aus vielfältigen Blickwinkeln, was im Folgenden zur Untermauerung der Forschungsfrage dargestellt wird.

1.1 Fragestellung

In der angelsächsischen Literatur werden Fragen zu Schulleitungen, Effektivität und Qualität von Schule (Hoy & Miskel, 2001) schon seit längerer Zeit untersucht und sind Gegenstand intensiver, insbesondere quantitativer Forschungen (Windlinger & Hostettler, 2014, S. 10). Im deutschsprachigen Raum hingehen sind aufgrund der bildungsföderalistischen Struktur und der damit einhergehenden signifikanten Unterschiede, die sowohl Qualifizierungsmassnahmen als auch die Verwaltungs- und Aufgabenfelder von Schulleitungen betreffen, die Forschungen zur geleiteten Schule überschaubar. Zusammenfassend wird Schulleitungsforschung vor allem auf Einstellungen von Schulleitungen sowie auf Struktur- und Prozessmerkmale der Schulleitungsarbeit bezogen. Von Interesse sind heterogene Themenfelder wie Rollenbestimmung, Aufgabenverteilung, Teamentwicklung, Schulleitungsqualität (Keller-Schneider & Albisser, 2010; Kansteiner & Klose, 2017), die Wahrnehmung und Beurteilung des Leitungshandelns durch die Mitglieder der Schulgemeinschaft (Bonsen et al., 2002; Kansteiner, 2002; Gerick et al., 2009) oder Berufswahlmotive und -verlauf ebenfalls im Hinblick auf den Einfluss der Geschlechter-

[9] Im Kanton Zürich erfolgt zum Schuljahr 2017/2018 die Einführung zum neuen Berufsauftrag von Lehrpersonen. Mit die-sem werden die Erwartungen an die Lehrpersonen in inhaltlicher wie in zeitlicher Hinsicht geklärt. Den Schulleitungen dient er als Führungsinstrument. Im Rahmen der kantonalen Vorgaben erhalten die Schulen einen Spielraum, um auf lokale und persönliche Bedürfnisse einzugehen Für die Hauptaufgabe der Lehrpersonen, den Unterricht, stehen in der Regel rund 84 % der Nettoarbeitszeit zur Verfügung. Die weiteren in der Schule zu erledigenden Arbeiten sind den drei Tätigkeitsbereichen Schule, Zusammenarbeit und Weiterbildung zugeordnet (www.vsa.zh.ch. Stand 16.01.2017 um 19.17 Uhr).

rolle beim beruflichen Aufstieg im Schulleitungsamt (von Lutzau, 2008; Baar, 2010; Bobeth-Neumann, 2013) (Riecke-Baulecke, 2013, S. 14ff; Kansteiner & Klose, 2017, S. 12f.). Die Studie von Huber, Wolfgramm und Kilic (2013) zur Arbeitssituation von Schulleitungen stellt fest, dass Schulleitungen es als herausfordernd beschreiben, in einer Art *Sandwichposition* zwischen den Plänen und Vorhaben der Schulbehörden und den Bedürfnissen des Kollegiums zu vermitteln (ebd., S. 222ff.). Studien zum beruflichen Selbstverständnis und zur Beanspruchungen von schulischen Führungskräften (Warwas, 2009; Brauckmann, 2012) beschreiben die unterschiedlichen Führungskulturen von Schulleitungen und «welche Rolle effektive Führungsstile der Schulleitung, also entsprechende Einstellungen und Leitungspraxen, bei der Verbesserung und Wirksamkeit der Schule spielen können» (Brauckmann, 2012, S. 78ff.). In jüngster Zeit wurden überdies zunehmend die Zusammenhänge zwischen Schulentwicklung und Schülerleistungen im Verlauf eines Jahrzehnts erforscht (Bischof et al., 2013; Hättie, 2015), Urteile über die Beeinflussung der Schul- und Unterrichtsentwicklung durch die Schulinspektion erhoben (Gärtner, Hüsemann, & Pant, 2009), Einführung der Schulinspektion und die Rolle der Schulleitungen aus governance-analytischer Perspektive untersucht (Preuss, Brüsemeister, & Wissinger, 2011) und Einstellungen zu verschiedenen Massnahmen der Gewährleistung von Lehrerprofessionalität analysiert (Wittmann, 2007) (Riecke-Baulecke, 2013, S. 14ff.). Studien, welche die Personalauswahl von Schulleitungen unter der Perspektive von Diversität erhellen sowie den Referenzrahmen der eigenen Untersuchung darstellen, bestehen nur inTeilaspekten innerhalb der pädagogischen und betriebswirtschaftlichen Forschung.

Die Untersuchung *Was Schulleiter als Führungskraft brauchen* (www. SchuleWirtschaft, 2008) generiert einen Vergleich auf bundesdeutscher Ebene und bezeichnet das Verfahren in Baden-Württemberg als «[…] bürokratisch. Die Bewerbung von Externen ist nicht möglich. Die Besetzung erfolgt auf Lebenszeit» (SchuleWirtschaft, 2008, S. 38). Die Untersuchung von Bobeth-Neumann (2013), welche sich mit dem Einfluss des Geschlechts beim beruflichen Aufstieg ins Schulleitungsamt in Schleswig-Holstein auseinandersetzt, bietet Ansätze zur Geschlechterrolle und der Bewältigung der Statuspassage ins Schulleitungsamt. Forschungsbeiträge, welche personaldiagnostische Instrumente zur Rekrutierungspraxis von Schulleitungen, die Wahrnehmung der Verschiedenheiten und das Fremdverstehen des anderen sind zurzeit nicht bekannt.

Unumstritten ist, dass Menschen verschieden und vielfältig sind. Im Alltagsleben unserer Gesellschaft wird diese Vielfalt immer stärker erfahrbar und bewusster, da das rasante Tempo weltweiter Transformationsprozesse die interkulturellen Kontaktkonstellationen und grenzüberschreitenden Kooperationserfordernisse als neue Normalität des sozialen Miteinanders das Leben des Einzelnen betreffen (Bhatti, 2009). Dabei sei schon an dieser Stelle vor-

weggenommen: Kulturelle Unterschiedlichkeit ist wahrscheinlich die an der deutlichsten sinnlich erfahrbaren Form von Verschiedenheit, in der menschlichen Vielfalt manifestiert. Sie stellt eine menschliche Maximalsituation an Diversität dar (Bredendiek, 2015, S. 19). Die Vorstellung von Verschiedenheit, die im Alltag wahrscheinlich auftritt, beginnt schon viel früher. Andersartigkeit kann sich jenseits interkultureller Unterschiedlichkeit auf gruppenbezogene Kategorien beziehen, welche die Eigenartgruppe von Fremdgruppen unterscheidbar macht. Aus der Sozialpsychologie ist bekannt, dass solche Zugehörigkeiten das Verständnis des anderen bestimmen, gerade wenn die andere Person unbekannt bzw. fremd ist. Solche fremdbezogenen Zuschreibungen zeigen sich dann in der Vorstellung einer eigenen sozialen Identität mit der oft verbundenen Ausgrenzung von anderen. Soziale Zugehörigkeiten können sich beispielsweise auf Kategorien wie Geschlecht, Alter, gemeinsame Interessen, Vorlieben oder Weltanschauungen beziehen (ebd., S. 19). Die Urteilsfähigkeit eines Menschen ist trotz aller Einforderungen von Objektivität bei der Beurteilung nur begrenzt gegeben und durch eine Reihe von Wahrnehmungsverzerrungen und Einflüssen bestimmt. Beurteilende können demnach beispielsweise die Leistung einer anderen Person nicht wirklich objektiv wahrnehmen, sondern nur durch in seiner Person selbst und in der sozialen Situation liegenden Gründen verzerrt. Verzerrungen und Umstrukturierungen sind Ausdruck der «eigendynamischer Organisationstendenzen des kognitiven Systems der beobachtenden Personen» (Kittstein, 1996, S. 32; Höher & Höher, 2007, S. 238f.). Insbesondere die persönliche Art der Informationsverarbeitung, die eigene Selbstwahrnehmung und unbewusste Vorgänge beeinflussen die Wahrnehmung und Urteilsbildung, ebenso Emotionen und Stimmungen (Höher & Höher, 2007, S. 238f.).

Den Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung bilden die Vorstellungen von Verschiedenheit und deren Wahrnehmungen im Sinne der persönlichen Informationsverarbeitung im spezifischen Setting der Personalauswahl von Schulleitungen[10]. Im Schnittpunkt von menschlicher Einheit und Einzigartig-

[10] Zur Unterscheidung wird an dieser Stelle verdeutlich, warum sich Fokus der Untersuchung auf Diversität bezieht, obwohl die Personalauswahl als Bestandteil im Managementprozess darstellt. Diversität wird nicht gleichbedeutend Diversitätsmanagement oder umgekehrt verstanden. Beide Begriffe werden zwar oftmals zusammen verwendet, jedoch stehen sie in unterschiedlichen und differenzierten Zusammenhängen. In der Arbeit liegt das Verständnis zugrunde, dass Diversität als Verschiedenartigkeit bzw. alles worin sich Menschen unterscheiden oder ähneln aufgefasst wird. Diversitätsmanagement hingegen wird als ein Konzept der Unternehmensführung, mit welchen diese Verschiedenartigkeiten und Gemeinsamkeiten gemanagt werden verstanden. Der Zusammenhang beider Begriffe besteht darin, dass die Diversität der Mitarbeiterstrukturen als eine notwendige Voraussetzung für die konzeptionelle Anwendung von Diversitätsmanagement

keit, von Universalität und Relativismus sowie von der Achtung gesellschaftlicher lokaler Diversität und der Vorstellung globaler personenbezogener Gleichheit (Bredendiek, 2015, S. 22) stellt sich die Frage, wie die Mitglieder von Findungskommissionen im sozialen Feld «Findungskommission» den Umgang mit Verschiedenheit begreifen und wie sie Gemeinsamkeiten oder Unterschiede herstellen und aushandeln können. Es soll erforscht werden, welche der Diversitätsausprägungen wie zum Beispiel Geschlecht, Ethnizität, Kultur, Nation, Ausbildung oder Alter im Aushandlungsprozess Personalauswahl von Schulleitungen im Sinne des Fremdverstehens[11] (ebd., S. 41) hergestellt werden, wie die einzelnen Mitglieder aktiviert werden und wie sie mit wahrnehmungs- und handlungsleitendem Sinn erfüllt werden. Das Bauchgefühl, die Intitution oder die Sympathie, die in der Personalauswahl oftmals für Handlungen herangezogen werden, sollen unter Bezug des Habituskonzepts von Bourdieu (Kapitel 6.) rekonstruiert werden. Das Habituskonzept dient als soziologische Fundierung, dessen Ausgangspunkt der Habitus das vergesellschaftlichte Individuum ist, deren Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata von der sozialen Welt geprägt werden. Der Habitus ist folglich handlungsleitend und lenkt die Wahrnehmung[12] (Kajetzke, 2008, S. 55).

betrachtet werden kann und nicht umgekehrt. Ohne die Existenz von Diversität besteht kein Handlungsbedarf zum Managen (Sephari, 2002, S. 77).

11 In der vorliegenden Untersuchung wird der Auffassung von Bredendiek (2015) gefolgt, der Fremdverstehen als «eine Operation, um Verschiedenheit (und dadurch auch Ausgrenzung) zu überwinden und um Gemeinsamkeit d. h. Intersubjektivität herzustellen» (ebd., S. 39) verstanden. Fremdverstehen impliziert ebenfalls die Grundlage, kulturelle Unterschiedlichkeit entsprechend wahrnehmen und verarbeiten zu können, um darauf aufbauend eine Handlungskompetenz (Thomas, 2005; Bolten, 2007) entfalten zu können (ebd., S. 41).

12 An dieser Stelle sei auf die Unterscheidungen bzw. Gemeinsamkeiten von Foucault und Bourdieu und die Wahl für Bourdieu als soziologische Fundierung hingewiesen: Die Zielsetzungen des Philosophen Foucault und des Soziologen Bourdieu unterscheiden sich zwar wesentlich, doch weisen die Theoriekonzeptionen viele ähnliche Annahmen auf. Will Foucault den Kern der Subjektkonstituierung als seinen Gegenstand verstanden wissen, der sich über eine Analytik der Machtbeziehungen nähern will, damit untrennbar verbunden das Wissen über die untersuchten Individuen, formuliert Bourdieu seine Zielsetzungen andersherum: Als konstruktivistischer Strukturalist, sind für ihn die gesellschaftlichen Strukturen, die Machtrelationen, von zentralem Interesse. Um dieses in Organisation zu untersuchen, muss er jedoch einen erklärenden Umweg über die Akteure wählen, da sich auch in Bourdieus Verständnis - hier geht er konform mit Foucault - Strukturen in Handlungen realisieren. Mit dem Habituskonzept und dessen Handlungsmöglichkeiten bzw. Grenzen von Handlungen ist das konstruktivistische Moment in Bourdieus Strukturalismus eingeführt. Ergo beschreiben beide ein Feld von Machtrelationen und untersuchen das Verhältnis von Akteur/ Subjekt und objektiven Strukturen (Kajetzke, 2008, S. 76). Für die vorliegende Untersuchung bilden die Machtrelationen im sozialen Feld sowie deren handlungslei-

Abbildung 1: Modell zur Veransschaulichung der Forschungsfragestellung

Quelle: Eigene Darstellung

Bourdieu (2003, S. 279) formuliert:

> […]. in den Dispositionen des Habitus ist […] die gesamte Struktur des Systems der Existenzbedingungen angelegt, so wie sich die Erfahrung der sozialen Lage mit einer bestimmten Position innerhalb dieser Struktur niederschlägt.

tende Denk- und Wahrnehmungsschemata bei Bourdieu den Rahmen der soziologischen Fundierung, da mittels dieser das Bauchgefühl, die Sympathie und die Institution einzelner Akteure im Verhältnis zur Gruppe rekonstruierbar werden.

Folglich prägt der Habitus im sozialen Feld «Findungskommission» zum Beispiel mittels des Bauchgefühl die Wahrnehmungen und handlungsleitenden Denkschemata das Fremdverstehen der menschlichen Diversität und den Umgang mit Vielfalt. Zugleich kann die Bildung von Diskriminierungsmomenten im Auswahlprozess offengelegt werden. Dies kann zu neuen Erkenntnissen bzw. Ansatzpunkten zum Umgang mit personeller Diversität und der Umsetzung einer diversitätsgerechten Personalauswahl in schulischen Organisationen führen[13]. Die eingefügte Grafik dient als Modell zur Veranschaulichung der Forschungsfrage und verdeutlicht mit den vier Puzzleteilen[14] das Untersuchungsfeld:

Die verdeckten Handlungsmuster zur Bildung der Schnittmengenlogik sollen sichtbar und erklärbar zu machen, indem erforscht wird, welche verborgenden Wünsche, Ziele, Befürchtungen und Erfahrungen das Handeln Einzelner oder das von Gruppen, wie der Findungskommission, leiten. Es ist zu klären, ob und wie Stereotypen, Vorurteile, Toleranz, Sympathie und Antipathie den Umgang der Menschen in der Personalauswahl von Schulleitungen bestimmt. Die Passgenauigkeit der Auswahl wird in dieser Arbeit verstanden als Schnittmengenlogik von den Wahrnehmungen und den Erwartungen. Dabei bilden die Kompetenzen und Sozialität des Individuums im Kontext zur Rolle und Funktion der zu besetzenden Stellen eine innere Passung/Statuspassage[15]. Auf der anderen Seite bilden die gesellschaftliche Gruppenzugehörigkeit mit der habituellen Passung an die strukturelle Abbildung der Organisationskultur die

[13] Die Promotion entsteht im Rahmen eines internationalen Forschungsprojektes unter der Leitung von Prof. Dr. rer. soc. Katja Kansteiner. Die Untersuchung Personalauswahl von Schulleitungen in der Deutschschweiz unter der Perspektive von Diversität ist eingebunden in ein Forschungsprojekt in Baden-Württemberg.

[14] Zur Darstellung einzelnen Komponenten, die in der Personalauswahl auf unterschiedlichen Ebenen zum Tragen kommen werden, die Puzzleteile gewählt, die bei dem (idealen) Prozess als Passelemente ineinanderwirken. Die verbindenden gelben Elemente stellen die Brücke und mögliche Rückbeziehung dar. Eine Darstellung mit Pfeifen wird nicht gewählt, da Pfeile Kausalitäten und Rückschlüsse darstellen, die im Kontext zur vorliegenden Forschungsfrage nicht in allen Bereichen gegeben ist.

[15] Der Begriff Statuspassage stammt ursprünglich aus der Ethnologie und fand über diesen Weg Eingang in die Soziologie und war zunächst eng mit den Entwicklungsschritten im Lebenslauf entlang der altersbedingten Veränderungen (Pubertät, Ausbildungsphase, Rente usw. verknüpft. Während Cain und Van Gemp (1964) die Statuspassage mit Ritualen in unterschieden Gesellschaften, wie «seperation, transition and incorporation» verbinden, distanzieren sich Glaser und Strauss von der starken Ausrichtung auf Ritualisierung. Nach ihrer Ausfassung beruhen moderne Statuspassagen auf der individuellen Ausgestaltung der Akteure (Glaser & Strauss, 1971, S. 141f.). Die Eckpunkte der Passage bilden die Dimensionen «Zeit, Umkehrbarkeit und Erwünschtheit» (ebd., S. 14f.; Bobeth-Neumann, 2013, S. 39).

Erwartungen an die Personalauswahl. Die gewinnbringende Stellenbesetzung und damit die grösstmögliche Schnittmengenlogik beinhaltet aber auch die Passgenauigkeit aller vier dargestellten Elemente: Individuum, Gruppe der Findungskommission, Rolle und Funktion und die Organisationsstrategie. Da die Passung der vier Komponenten ohne ein soziales System, innerhalb dessen der Akteur verhandelt oder zugeschrieben wird, nicht denkbar ist, klingt hier die Bezugnahme auf das soziale Feld an, in welchem seine Anpassungen sich vollziehen. Die Passungen sind folglich an einen konkreten sozialen Kontext gekoppelt, der sich als förderlich oder hemmend darstellen kann. Im Rahmen des Sozialgefüges löst die Passung neue Aushandlungen der sozialen Position aus, die nicht in jedem Fall erfolgreich sein müssen. Der Zusammenhang von Akteur und Feld weist auf das Habituskonzept von Bourdieu (Kapitel 6.2) hin (Bobeth-Neumann, 2013, S. 41).

Als Untersuchungsfeld wird das Schweizer Schulsystem der deutschsprachigen Kantone gewählt, welches sich im Wandel befindet, da in den letzten 20 Jahren beinahe in allen Kantonen professionelle Schulleitungen eingeführt wurden. Die Schulleitungen übernehmen in den Einzelschulen die operative Führung anstelle von Schulpflegen. Die rechtlichen Grundlagen bilden kantonale Gesetze. So heisst es im Volksschulgesetz des Kantons Zürichs: «Die Schulleitung ist für die administrative, personelle und finanzielle Führung und zusammen mit der Schulkonferenz für die pädagogische Führung und Entwicklung der Schule verantwortlich» (Kanton Zürich, Volksschulgesetz § 44). Beschrieben wird ein anspruchsvolles Berufsfeld, das nicht synonym zum französischen *Directeur* oder zur britischen *Headmistress* ist. Vielmehr entwickelte es sich aus der schweizerischen Tradition, in der man Lehrpersonen auf Amtszeit wählte und ihnen so demokratische Legitimation verlieh. Der einstige Rektor war, jedenfalls in der Volksschule, Erster unter Gleichen, oft einer, der noch etwas mehr arbeiten mochte als die anderen. Das hat sich geändert (LCH 5(12), S. 12ff.). Die Forschungsarbeit[16] dient daher speziell in der Deutschschweiz als Grundlage für die Entwicklung von personaldiagnostischen Verfahren zur Personalauswahl von Schulleitungen und kann mögliche Hinweise für den derzeitig hohen Stellenwechsel in den deutschsprachigen Kantonen liefern. Sie dient des Weiteren zur Ist-Stand-Erhebung bezüglich der Berücksichtigung des Gleichstellungsgrundsatzes in Bezug auf andere Differenzmerkmale, die zwar von Relevanz innerhalb des spezifischen Verfahrens sind, jedoch nicht konzeptionell zur Beachtung verpflichtend sind, wie dies für das Merkmal Ge-

[16] Die Promotion dient zur Evaluation der bestehenden Verfahren zur Personalauswahl von Schulleitungen in der Deutschschweiz und untersucht aufgrund der Systemunterschiede zu Deutschland (Beamtenverhältnis und freier Arbeitsmarkt) Kongruenzen und Differenzen im Kontext zu den gesetzlichen Vorgaben.

schlecht der Fall ist. Hier schafft die Promotion eine Basis für einen erweiterten Orientierungsrahmen für sämtliche an der Personalauswahl Beteiligten. Damit bereichert die Forschungsarbeit die bislang noch rudimentäre Fachdebatte zu Diversität in der Schule im deutschsprachigen Raum.

1.2 Gliederung

Die vorliegende Arbeit ist folgendermassen gegliedert: Anschliessend an dieses erste Kapitel, in welchem nun bereits das Forschungsanliegen und die Fragestellung expliziert wurden, wird im *zweiten Kapitel* einführend zunächst das forschungsrelevante Feld von Diversität aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Es gilt aktuelle Forschungsentwicklungen im Kontext von Differenzbildungen vor der Hintergrundfolie der Organisation Schule aufzugreifen, um einen Einblick in die derzeitigen Diskussionen zu gewähren und die Forschungslücke der Untersuchung zu verdeutlichen. Im Anschluss folgen die Verständnisgrundlagen zu Diversität mit den US-amerikanischen und deutschen historischen und rechtlichen Entwicklungslinien, indem rekonstruiert wird, wie es zur Beschäftigung mit dem Phänomen kam. Weiter werden die vielfältigen Definitionsansätze und überdisziplinären Querschnittsperspektiven zur Eingrenzung des Konstruktes Diversität beleuchtet Als erweiterter Blickwinkel erfolgt eine Betrachtung auf die zwei psychologischen Phänomene Stereotypen und Vorurteile, mit den Ziel Abgrenzungen und Differenzlinien zu Diversität aufzuzeigen. Da der Untersuchungsgegenstand in den Erziehungswissenschaften verortet ist, erfolgen die vertieften Überlegungen im erziehungswissenschaftlichen Kontext mit Exkursen zur Heterogenität und Intersektionalität, indem die Betrachtung von Parallelitäten und Differenzierungen erfolgt. Zum Verständnis der Fragestellung wird die Auseinandersetzung mit den Merkmalsausprägungen von Diversität in wissenschaftlichen, historischen, rechtlichen und bildungspolitischen Kontexten als zentral erachtet, da innerhalb der Personalauswahl alle Perspektiven einen Einfluss auf die Wahrnehmung ausüben können. Weiter dient das Aufzeigen, welche Merkmalsausprägungen verstärkt in Forschungen, Studien und Diskussionsbeiträgen betrachtet werden, zur Eingrenzung der möglichen Merkmale für die qualitative Datenerhebung.

Das *dritte Kapitel* erschliesst das Thema Diversität in der Management- und Organisationsforschung, indem der derzeitige Forschungsstand dargelegt wird. Im Anschluss werden zunächst Verständnisgrundlagen zu den Begriffen «Managing Diversity» und «Diversity Management» gelegt, indem die Unterschiede der Begriffe und die Nähe zu Genderkonzepten aufgezeigt werden. Es folgt die Darstellung von möglichen Strategien zum Diversitätsmanagement in Organisationen mit Praxisbeispielen zur Umsetzung in Unternehmen. Der Dis-

kurs *Lern- und Effektivitätsansatz unter der Perspektive des organisationalen Lernens* weist auf eine Möglichkeit der Übertragung der Diversitätsmanagement Perspektive auf die Organisation Schule dar und zeigt Entwicklungsmöglichkeiten für die Schule auf.

Das *vierte Kapitel* beleuchtet das Themenfeld der Personalauswahl. Da sich eine diversitätsgerechte Personalauswahl in aktuellen Forschungen meist auf die betriebswirtschaftliche Perspektive fokussiert, erfolgt die Darstellung unter diesem Fokus. Die Bedeutsamkeit und die Zielsetzungen einer diversitätsgerechten Personalauswahl sowie mögliche diskriminierende Elemente rücken in den Blickpunkt. Im Zusammenhang mit einer späteren Typenbildung wird dieser Schritt als wichtig erachtet, da theoretische Grundlagen für mögliche Diskriminierungsmomente offengelegt werden.

Im Anschluss leitet das *fünfte Kapitel* zum Schulsystem der Deutschschweiz über und erklärt die spezifischen Besonderheiten im schweizerischen Schulsystem. Aufgrund der Heterogenität des Schulsystems in den Kantonen wird als Beispiel das Schulsystem im Kanton Zürich vertieft. Dies auch vor dem Hintergrund, dass die Forscherin im Kanton Zürich als Schulleiterin tätig ist. Auf der anderen Seite sollen zum Verständnis die spezifischen Besonderheiten zum deutschen Schulsystem verständlich gemacht werden. So wird exemplarisch am Kanton Zürich der Aufbau der Volksschule, die Volkschulreform mit der Einführung von Schulleitungen und die Aufsicht der Einzelschule von einer Laienbehörde erläutert. Im Anschluss werden im Kontext zur Forschungsfrage mögliche verbindenden Ansätze zwischen einer diversitätsgerechten Personalauswahl und der Personalauswahl von Schulleitungen erläutert.

Im *sechsten Kapitel* wird die soziologische Fundierung dargelegt, der im Rahmen der vorliegenden qualitativen Untersuchung die Funktion zukommt, die empirisch herausgearbeiteten Erkenntnisse in ein tragfähiges theoretisches Fundament zu stellen und ein Instrumentarium für deren Analyse zu bieten. Den Ausgangspunkt der Ausführungen bildet die Zusammenfassung von Pierre Bourdieus Sozialtheorie unter Fokussierung auf die Begriffe Habitus und soziales Feld. Das Spannungsverhältnis zum Merkmal Geschlecht zwischen der Sichtweise von Pierre Bourdieu und der Frauen- und Geschlechterforschung mit der Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht wird zur Klärung im Kapitel 6.2.1. aufgenommen und diskutiert. Mit dem Begriff Habitus deutet sich ebenfalls die Anlehnung zur praxeologische Wissenssoziologie von Nohl (2014) aufbauend auf Mannheim (1980) und Bohnsack (2010) an. Im Kontext zum Habituskonzept von Bourdieu wird Begriff vom sozialen Milieu näher betrachtet. Dieser Exkurs wird als notwendig erachtet, da er die Verbindung der theoretischen Rahmung mit der Methodologie offenlegt und diese die Wahl der dokumentarischen Methode mitbegründet.

Mit der Einführung der theoretischen Verortung ist die Basis geschaffen, den Blick hin zum empirischen Vorgehen zu wenden. Dies geschieht im *siebten Kapitel* zunächst durch die Offenlegung der methodologischen Überlegungen der Konzeption des qualitativen Forschungsdesigns. Die Struktur des Samples und der verwendete Interviewleitfaden werden dabei ebenso beschrieben, wie die beachtenswerten Besonderheiten der Erhebungsmethode qualitativer Leitfadeninterviews. Das Kapitel 7.2. schliesst mit der Präzisierung des Forschungsprozesses sowie des Auswertungsvorgehens nach der dokumentarischen Methode, dessen Nachvollziehbarkeit durch die Analyse beispielhafter Interviewsequenzen gesteigert werden soll.

Das *achte Kapitel* beschreibt einführend das Feld, indem die Praxis zum Bewerbungsprozess mit den Anforderungen an die Bewerber*innen erläutert wird. Zunächst folgt die Erläuterung der kantonalen Vorgaben zur Vorgehensweise im Bereich der Personalrekrutierung von Schulleitungen. Die folgenden Fallbeispiele zeigen die Umsetzung der kantonalen Vorgaben auf der Ebene der Gemeinde und die Ausstattung des Auswahlprozess. Die zusammenfasende Betrachtung vergleicht die Praxis der Gemeinden mit dem idealtypischen Auswahlprozess und eröffnet den Blick auf mögliche Stereotypen, Vorurteile oder Diskriminierungen in der Gestaltung des Verfahrens.

Das *neunte Kapitel* ist der Darstellung der empirischen Ergebnisse gewidmet. Nach der Erläuterung zur Vorgehensweise, erfolgt die Darstellung von vier Fallanalysen, die gemäss der dokumentarischen Methode die sich als reflektierende Interpretation dem «Wie» widmet (Nohl, 2012, S. 41). Ziel dieses Interpretationsschrittes ist die Rekonstruktion von Orientierungen und Habitus. Dabei bezeichnen Orientierungen Sinnmuster, die unterschiedliche (einzelne) Handlungen strukturieren, hervorbringen (Przyborski, 2004, S. 55). Hierfür entfernt man sich von der deskriptiven Darstellungsweise und wendet nun den Blick von der inhaltlichen Ebene auf die Handlungsebene. Fragestellungen wie das Thema bzw. das in ihm artikulierte Problem bearbeitet wird, rücken in den Vordergrund (Nohl, 2012, S. 41). Aus den Fallanalysen ergeben sich verschiedene Themenfelder, die als Grundlage dienen, Deutungsmuster und Handlungsorientierungen, um damit den Habitus der Interviewten in Bezug auf Diversität offen zu legen. Mit der Kontrastierungwerden die vorausgegangenen Falldarstellungen vor dem Parameter «Diversität» miteinander verglichen (Baar, 2010, S. 19).

Das *zehnte Kapitel* dient der Konstrastierung der Handlungsorientierung. Aus den Fallanalysen ergeben sich verschiedene Themenfelder, die als Grundlage dienen, Deutungsmuster und Handlungsorientierungen und damit den Habitus der Interviewten in Bezug auf Diversität offen zu legen. Aus der Kontrastierung der Interviewpartner können vor der Folie der «verschiedenen thematischen Vergleichshorizonten» die Aussagen systematisiert und die individu-

ellen Handlungsorientierung präzisiert werden. Es kann gezeigt werden, dass Alltagstheorien, individuelle Erfahrungen und inkorporierte Denkschemata die Wahrnehmungen der Interviewpartner im Setting der Personalauswahl beeinflussen. Obwohl die Erfahrungen zum Teil Analogien aufzeigen, unterscheiden sich die Handlungsmuster voneinander. Insgesamt können die Ergebnisse der Fallanalysen und Kontrastierungen von verschiedenen Perspektiven aus betrachtet werden. An erster Stelle werden die zentralen Kategorien «Diversitätsverständnis», «Positionierung im sozialen Feld» und «Umgang mit Stereotypen und Diskriminierungsmechanismen» betrachtet. Sie bildet den Ausgangspunkt für die Wahrnehmungen von Diversität im Setting der Personalauswahl und prägt die habituellen Wahrnehmungen und Denkstrukturen im Bereich von Vielfalt Aus der Kontrastierung der Interviewpartner können vor der Folie der «verschiedenen thematischen Vergleichshorizonten» die Aussagen systematisiert und die individuellen Handlungsorientierung präzisiert werden (Baar, 2010, S. 367).

Im *elften Kapitel* erfolgt die Typenbildung, der die Suche und das Verstehen des subjektiven Sinns der Handlungspraxis der befragten Personen zugrunde liegt. Das Vorgehen gründet auf der Annahme, dass der Mensch von Motiven geleitet wird, die sein Handeln bedingen und die unter soziologischer Blickrichtung forschend rekonstruiert werden können, die dem Handelnden jedoch nicht zwangsläufig reflexiv zugänglich sind. Diese implizieren Regeln, die die Akteure zu ihrer eigenen Sicht der Situation und zu subjektiven Bewältigungskonzepten führen, basieren zunächst auf den habituellen Dispositionen. Es entwickeln sich unter dem Blickwinkel von Bourdieu ein reziprokes Verhältnis zwischen Akteur und Feld, da die Verhaltensstrategien im sozialen Feld wahrgenommen und anerkannt werden (Bobeth-Neumann, 2013, S. 173f.).

Das *zwölfte und letzte Kapitel* widmet sich dem Fazit, in dem kritisch und konstruktiv auf die empirischen Befunde eingegangen werden soll. Ziel ist es, fruchtbare Ansätze der vorliegenden Forschung zusammenzufassen und problematische Befundlagen zu erkennen, um darauf aufbauend Wege für zukünftige Forschungen zu entwickeln.

Zusammenfassend lassen sich folgende Gliederungsschritte darstellen:

Abbildung 2: Darstellung zur Gliederung der Untersuchung

Quelle: Eigene Darstellung

2 Diversität

Fuchs (2007, S. 17) formuliert:

> Diversity verstanden als soziale und kulturelle Vielfalt, begegnet uns als sozialer Tatbestand. Es scheint offensichtlich, dass Menschen in unterschiedlichen Identitätsgruppen, kulturelle und soziale Kategorien unterteilt werden können, Kategorien, deren Unterschiede obendrein zu mehr oder weniger antagonistischen Spannungen und Spaltungen führen. […]. Wir müssen uns jedoch […] bewusst sein, dass Diversität nicht einfach als gegeben genommen werden kann. Worte wie Diversität, Multikulturalität, Gender-Differenz […] behandeln als Faktum, was eigentlich als Ergebnis von Prozessen und Handlungen, interpretativen Handlungen ist und deshalb immer neu wird. […]. Soziale Diversität [ist] das Resultat von Differenzierungen, von Differenzhandlungen.

Im Hinblick der auf das Phänomen Diversität bezogenen Komplexität und Perspektivenvielfalt (Schulz, 2009, S. 26f.), kann davon ausgegangen werden, dass Diversität weniger auf einem konsistent begründeten und klar definierten Begriff beruht, als vielmehr einen Diskurs repräsentiert, in dem die Frage des angemessenen politischen, rechtlichen, ökonomischen und pädagogischen Umgangs mit gesellschaftlicher Vielfalt thematisiert wird (Sievers, 2013, S. 16f.)

Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes «Diversität» setzt sich aus den lateinischen Vokabeln diversitas (= Verschiedenheit) bzw. divers (= entgegensetzt) mit der Vorsilbe di (= auseinander) und dem Verb vertere (= wenden, drehen) zusammen (Hermann, 1982, S. 120). Der englische Begriff «Diversity» sowie die deutsche Übersetzung «Diversität» beschreiben demzufolge in der wörtlichen Übersetzung eine «Auseinanderwendung» und entsprechen so mit einer grundsätzlich bestehenden Vielfalt, Verschiedenartigkeit und Mannigfaltigkeit (Schulz, 2009, S. 27). In der betriebswirtschaftlich-orientierten Sichtweise auf Organisationen wird Diversität «[…] als das Vorhandensein vielfältiger Lebensstile, Pluralität, Identitätsbezüge sowie als Sammelbegriff für gesellschaftlich als relevant anerkannte Unterscheidungsmerkmale» verstanden (Bendl et al., 2012, S. 11ff.). Forschungen und Studien analysieren Diversität aus verschiedenen Perspektiven, Funktionen und Motivationsgründen, welche meist weder in der Theorie noch in der Praxis auf einem umfassenden Verständnis beruhen (Thomas & Ely, 1996; Dass & Parker, 1999).

Im Folgenden werden zunächst Aspekte, Zusammenhänge und Entwicklungen beleuchtet, die das Forschungsfeld gegenwärtig bestimmen, mit dem Ziel die Forschungslücke für die vorliegende Untersuchung aufzuzeigen.

2.1 Forschungen zu den Merkmalsausprägungen von Diversität

Den Mittelpunkt von Diversität bilden die Wahrnehmung und die Wertschätzung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die Sensibilisierung für Ungleichbehandlungen sowie die Vermeidung von sozialen Diskriminierungen[17], um die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Ressourcen des Humankapitals langfristig optimal entwickeln und nutzen zu können. Die betriebswirtschaftliche Bezeichnung *Humankapital* verweist auf die Notwendigkeit einer interdisziplinären Perspektive und deutet auf die sehr unterschiedlichen Herangehensweisen zur Diversitätsforschung, welche auf theoretisches Wissen der Fachrichtungen Betriebswirtschaft, Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaften Bezug nehmen (Bendl et. al. 2012, S. 11ff.). So wird im betriebswirtschaftlichen Kontext die Bezeichnung *Diversity Management* verwendet, im politikwissenschaftlichen Bereich werden Konzepte der *Diversity Politics* diskutiert und im Zusammenhang der Erziehungswissenschaften entsteht die Begrifflichkeit *Diversity Education*. Den verschiedenen Handlungsarenen stehen unterschiedliche Ziele gegenüber. Für Unternehmen bietet Diversität eine Strategie zur Optimierung der Unternehmenskultur, während der Ansatz der *Diversity Education* zum einen ausgrenzende Prozeduren auf der Systemebene als auch innerhalb der Organisation Schule zugunsten einer vielfältigen Lerngemeinschaft Grenzen zu überwinden versucht (Ketelhut, 2013, S. 65f.).

Bruchhagen (2008, S. 86) formuliert diesbezüglich:

> Während der Profitbereich durch den sogenannten Business Case auf Überlegungen von Wirtschaftlichkeit und ökonomischen Vorteil orientiert ist, wird im Non-Profit Bereich weniger auf marktgängige und personalwirtschaftlich relevante Ansätze zur Nutzung von Personalressourcen, sondern auf Aspekte von Antidiskriminierung, Interkulturalität und Inklusion fokussiert.

[17] Höher & Höher (2007, S. 2f.) beschreiben, dass «Diskriminierung wird oftmals als Ungleichbehandlung, d. h. «ungleiche, herabsetzende Behandlung anderer Menschen verstanden» (Hartfiel, 1976) wird. Sie stellt sich entlang bestimmter Konstruktionen her wie z. B. Race, Geschlecht, Alter oder Herkunft und nimmt Bezug auf die Gruppenzugehörigkeit. Diskriminierung drückt sich nicht nur in ungleichen, herabsetzenden Verhalten aus, sondern auch im Vorenthalten von Ressourcen oder Gratifikationen gegenüber einer bestimmten sozialen Gruppe (Giddens, 1993, S. 741). In diesem Sinne ist bewusst vorgenommene Diskriminierung «ein Mittel zum Kampf um Erringung und Konsolidierung von Herrschaftspositionen bzw. zur Ausschliessung anderer von sozialen Chancen und Einflussmöglichkeiten» (Hartfiel, 1976, S. 132). Der Diskriminierungsbegriff erhält somit seine Bedeutung erst im Zusammenhang mit postulierten Gleichheitsgrundsätzen in einer Gesellschaft (Höher & Höher, 2007, S. 2).

Diversitätsforschung fokussiert auf verschiedene Ungleichheiten produzierende, aber auch Ungleichheiten erhaltende Prozesse sozialer Gruppen (Taylor, Hines, & Casey, 2011). Das Zentrum bildet die Erforschung einzelner Diversitätsdimensionen und ihre sozialkategorischen Ausprägungen, ebenso wie die Beziehungen der Sozialkategorien zueinander (Gardenswartz & Rowe, 1994, 2000, 2010). Die Auseinandersetzung mit den Diversitätsdimensionen soll einerseits ein Bewusstsein für die Wirksamkeit diskriminierender und Stereotype produzierender Strukturen und Prozesse schaffen, anderseits Beiträge zu deren Abbau leisten (Bendl et al., 2012). Entlang sozialkategorischer Dimensionen wie Geschlecht, Alter, Behinderungen, Ethnizität werden Gruppengrenzen verdeutlich beziehungsweise aufgelöst. Die Kategorisierung hat aber auch die Eigenschaft, den Blick der Forschung auf das Individuum und seine (mehrfachen) Gruppenzugehörigkeit zu lenken. Aus diesem Grunde wird die kategoriale Ausrichtung der Diversitätsforschung auch zum Teil hinterfragt (Acker, 2000; Holvino, 2010; Bowles, 2012; Hanappi-Egger, 2013). Zanoni, Janssens, Benschop und Nkoma (2010) verweisen in ihrer Untersuchung *Unpacking Diversity* auf das Problem, dass die Diversitätsdiskussion die Rolle der Zugehörigkeit zu sozialen Schichten und damit verbundenen Benachteiligungen kaum greift. Die oftmals rein sozialkategorische, auf der sozialen Identitätsebene angesiedelte Konzeptionierung von Gruppen und Subgruppen nimmt persönliche Identität, nicht aber Gemeinschaft und Solidarität in den Blick. Somit wird durch die Zersplitterung des Gruppengefüges die Wahrnehmung von Gruppenidentität zu individueller Identität umgeleitet. Obwohl die ökonomische Ungleichheit sich in den letzten Jahren immer weiter intensiviert hat (Atkinson, Piketty, & Saez, 2012; Therborn, 2012; Piketty, 2014), gewinnen innerhalb der Forschungen Tendenzen an Bedeutung, welche einen Gruppenzusammenhalt hinsichtlich sozialer Klassen erschweren, allen voran die Generalisierungs- und Individualisierungstendenz (Weber, 2010; Jones, 2011; Benett, 2012) (Hanappi-Egger & Kutscher, 2015, S. 21ff.).

Lindau (2010) differenziert Forschungsarbeiten, Studien und Diskussionsbeiträge zum Phänomen Diversität anhand eines multiparadigmatischen Analyserasters (Krell & Sieben, 2007), dass sie aus der betreibwirtschaftlichen Managementforschung auf die Diversitätsforschung überträgt. In den funktionalistisch eingeordneten Forschungsbeiträgen (Aretz & Hansen, 2002[18];

[18] Aretz & Hansen (2003): Theoretisch-konzeptioneller Beitrag auf der Basis der Theorie Allgemeiner Handlungssysteme: Entwicklung eines umfassenden Diversitätsmodells sowie eines Modells zum DIM.

Sackmann, Bissels, & Bissles, 2002[19]; Elmerich, 2006[20]; Rastetter, 2006[21]) wird Diversität als Unterschiedlichkeit verstanden. Der Fokus der Studien und Diskussionsbeiträge liegt meist auf einer Reihe vordefinierter Diversitätsmerkmale, wie Geschlecht, Nationalität, Ethnizität oder Race. Durch die Betonung von Unterschieden insbesondere zwischen Gruppen wird Diversität als Gruppenphänomen konstruiert, wobei Gemeinsamkeiten über die Gruppengrenzen hinweg und Unterschiede innerhalb der Gruppen häufig nicht berücksichtigt werden. In Forschungsbeiträge, die der interpretativen Perspektive (Ely & Thomas, 2001[22]; Frohnsen, 2005, 2007[23]; Zanoni & Janssens, 2005[24]) zugeordnet werden, wird Diversität als ein aktives Tun von Akteuren verstanden. Die Herstellung der Diversitätsmerkmale erfolgt im Sinne von *doing diversity* und wird in der Interaktion hergestellt und ausgehandelt. Diversität ist aus dieser Sicht ein «situated accomplishment» (West & Fenstermaker, 1995, S. 30), das in den jeweiligen Kontext eingebettet ist und dementsprechend nicht unabhängig davon verstanden werden kann. Hingegen betrachten Studien unter der poststrukturalistischen Perspektive (Ahonen & Tienari, 2009[25]; Swan, 2010[26]) Diversität mit dem Fokus auf der diskursiven Produktion und Reproduktion sowie den daraus resultierenden Effekten. Es wird erforscht, wie Phänomene durch Sprache und soziale Praktiken diskursiv hergestellt werden, wie es dazu kommt, dass sie als natürlich wahrgenommen werden, und welche Machteffekte damit erworben sind. Studien der vierten ideologischen (kritischen) Perspektive (Krell 2003, 2008[27]; Boogaad & Roggeband, 2010[28]) fokussieren die Unterschiede zwischen den Diversitätsmerkmalen.

[19] Sackmann, Bissels, & Bissles (2002): Diskussionsbeitrag von Diversity zur Erhöhung der Aufmerksamkeit

[20] Elmerich (2006): Empirische Untersuchung: Fallstudie zum Zusammenhang zwischen personenbezogener Wahrnehmung und DIM.

[21] Rastetter (2006): Review: Analyse mehrerer Studien: Auswirkungen auf Diversity in Teams.

[22] Ely & Thomas (2001): Empirische Untersuchung zu Bedingungen, unter denen Diversity das Funktionieren von Gruppen fördert oder behindert.

[23] Frohnsen (2005, 2007): Empirische Untersuchung zur Relevanz sowie Prozessen der Herstellung von Diversity am Beispiel des Diversity-Merkmals Nationalität.

[24] Janssens & Zanoni (2005): Empirische Untersuchung zur Art der Fabrikation von Diversity in Organisationen und den Einfluss des Diversitätsverständnisses in einer Organisation auf DIM.

[25] Ahonen & Tienari (2009): Empirische Untersuchung zur Analyse der diskursiven Herstellung von Diversity, sowie den dabei ablaufenden (Re-) Produktionen von Machtverhältnissen.

[26] Swan (2010): Empirische Untersuchung zur Herstellung von Diversity und Herrschaft durch das Bild von Diversity als Mosaik.

[27] Krell (2003, 2007): Diskussionsbeitrag indem eine kritische Würdigung von DIM erfolgt

[28] Boogaad & Roggeband (2010): Empirische Untersuchung zum Zusammenspiel von Ungleichheiten und Möglichkeiten entlang überlappender sozialer Identitäten

Merkmale, die aus dieser Sicht Diversität ausmachen, sind Merkmale aufgrund derer diskriminiert wurde (Lindau, 2010, S. 32f.).

Auch Becker (2015) betrachtet die Forschungszugänge zur Erfassung von Diversität aus der betriebswirtschaftlichen Perspektive. Er unterscheidet vier Forschungsstränge. So fokussiert die kontextorientierte Forschung die internen und externen Rahmenbedingungen. Externe Kostenfaktoren, das Rechts- und Wirtschaftssystem, die Beziehungen zu externen Anspruchsgruppen, die Unternehmenskultur und die internen Führungs- und Leistungsbeziehungen (be)-stimmen das Ausmass der zu gestaltenden externen und internen Heterogenität (Becker, 2015, S. 180). Die ziel- und zweckorientierte Forschung hingegen fragt nach dem Ergebnis, nach dem Nutzen, der sich aus unterschiedlichen Arrangements der Vielfalt ergibt. Im Zentrum steht der zweckgerichtete Aufbau von Vielfalt (ebd., S. 193f.). Die methodenorientierte Forschung zielt auf die messtechnische Erfassung der vorhandenen Diversität und untersucht in einem zweiten Schritt, welche Vielfalt in der Zukunft benötigt wird und mit welchen Instrumenten und Verfahren das jeweils erwünschte Mass an Diversität analysiert werden kann (Becker, 2015, S. 196). Der vierte Forschungszugang die akteursorientierte Forschung fokussiert die Zielgruppen des Diversitätsmanagements. Individuen, Gruppen und Organisationen und die Beziehungen zwischen den Akteuren und den Organisationen werden mit dem Ziel erforscht, Gestaltungshinweise für eine diskriminierungsfreie und aus betriebswirtschaftlicher Sicht eine leistungsorientierte Vielfalt zu gewinnen. Erkenntnisse zu personalen, sozialen und organisationalen Aspekten rücken in den Forschungsblick. Das Ziel besteht in der Identifizierung der Werthaltungen, Sichtweisen, des Wissens und der Beziehungsnetzwerke, die Individuen in Gruppen praktizieren. Dabei erfasst die Akteursperspektive die sichtbaren Diversitätsmerkmale und die nichtsichtbaren Aspekte personaler Vielfalt. Die *Hidden Diversity* zeigt sich zum Beispiel in unterschiedlichen Denk- und Herangehensweisen, wirkt als «mitgebrachte Unterschiedlichkeit» auf Leistung, Zusammenarbeit, Wohlbefinden und Zufriedenheit der Akteure. Gelingt die Erhebung der unbewussten Ansicht zu Diversität, können Massnahmen aktiv zur Veränderung von Einstellungen, der Behebung von Vorurteilen und der Vermeidung von Fehlinterpretationen relevanter Informationen erreicht werden. Die *blinden Flecken* des Handelns werden sichtbar. Es ist zum Beispiel zu fragen, ob und inwieweit Sozialisation, Bildung und Erfahrung das Handeln bestimmen, da der Massstab der Erfahrungen meist aus der Anerkennung, die das Individuum mit Diversität erfahren hat, stammt (Becker, 2015, S. 190).

Zusammenfassend verdeutlichen die zahlreichen Forschungszugänge und Perspektiven, dass die Auffassungen zum Diversitätsbegriff deutlich auseinandergehen und spezifische Möglichkeiten und Grenzen mit sich bringen, sowohl in der Herangehensweise als auch in der Art der Ergebnisse, die pro-

duziert werden können. Damit soll keineswegs eine Wertung des jeweiligen Verständnisses von Diversität vorgenommen werden, sondern es soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Erforschung des Diversitätskonstrukts aus den aufgezeigten Perspektiven notwendig ist, um eine umfassende Beleuchtung des zu erforschenden Phänomens Diversität sicherzustellen (Lindau, 2010, S. 33). Die vorliegende Forschungsarbeit verortet sich in der akteursorientierten Perspektive (Becker, 2015), da im Setting der Personalauswahl die Wahrnehmungen von sichtbaren und nicht sichtbaren Diversitätsmerkmalen rekonstruiert wird. Die Rekonstruktion deckt gruppenspezifische und individuelle Handlungen, Denkmuster und Werthaltungen auf und bietet Erkenntnisse, welche Diversitätsausprägungen im Aushandlungsprozess Personalauswahl als Fremdverstehen[29] (Bredendiek, 2015) hergestellt werden. Fragestellungen, wie die einzelnen Mitglieder aktiviert werden und wie diese mit wahrnehmungs- und handlungsleitendem Sinn erfüllt werden rücken in den Mittelpunkt. Das Bauchgefühl, die Institution oder die Sympathie, die in der Personalauswahl oftmals für Handlungsleitungen herangezogen werden, wird beleuchtet und zur Rekonstruktion möglicher Diskriminierungsmomente herangezogen.

2.2 Historische und rechtliche Entwicklungslinien

Die Konstruktionen von Diversität der aufgezeigten Forschungsperspektiven implizieren, dass einheitliche Definition des Diversitätsbegriffs weder möglich noch wünschenswert ist, denn je nach Forschungsfrage und Forschungsziel kann ein anders Verständnis von Diversität sinnvoll und hilfreich sein (Lindau, 2010, S. 33). Die Auffassung von Fuchs (2007), dass «eine allgemeine Theorie der Diversität eine Unmöglichkeit [ist] – die Sache selbst, um die es geht, widerstrebt Generalisierungen» (ebd., S. 17) impliziert eine Vielzahl von Zugängen und Definitionsansätzen zur Erforschung des Konstrukts Diversität. Im Anschluss werden zunächst die historischen und rechtlichen Entwicklungslinien beleuchtet um in Kenntnis dieser die US-amerikanischen und europäischen Definitionsansätze zu erläuterten.

[29] Bredella, Meisner, Nünning, & Rösler (2000) bestimmen in der Fremdsprachendidaktik den Begriff Fremdverstehen folgendermassen: «Fremdverstehen besagt, dass wir etwas nicht im eigenen, sondern im fremden Kontext zu verstehen suchen […]. Das heisst, es gibt Situationen, in denen wir einen fremden Kontext im Gegensatz zum eigenen berücksichtigen müssen, um bestimmte Phänomene angemessen in den Blick zu bekommen. Fremdverstehen bedeutet demnach, eine andere Perspektive einzunehmen, um bestimmte Positionen angemessen in den Blick zu bekommen» (Bredella et al., 2000, S. 12f.)

2.2.1 US-amerikanische Entwicklungen

Die traditionelle US-amerikanische Diversität, angelehnt an die klassische Rassen- und Geschlechterforschung, befasst sich mit den Aspekten von Diskriminierung und Chancengleichheit, welche über emanzipatorische Bewegungen ab den 1950er- Jahren öffentlich diskutiert werden. Als juristischer Meilenstein können die *Civil Right Acts* aus dem Jahre 1964 bezeichnet werden. Sie bilden den Ausgangspunkt des gesetzlichen Kampfes gegen Diskriminierung einzelner Personen auf der Basis von *Race*[30], *Hautfarbe*, *Geschlecht*, *Religion* und *nationaler Herkunft*. Damit einhergehend werden von Arbeitgeberseite aktive Förderprogramme gefordert, die der effektiveren Umsetzung der recht abstrakt formulierten Richtlinien im *Civil Rights Act* dienen sollen und die unter dem Begriff *Affirmative Action* bekannt werden[31] (Schür, 2013, S. 88). Die Civil Right Acts (1964) führen ebenfalls zur Gründung der *Equal Employment Commission*, welche mit dem *Equal Employment Opportunity Act* (1972) bis heute Verstösse gegen Diskriminierung von Individuen auf Basis unterschiedlicher Merkmale ahnen. Weitere Gesetze, die den Schutz bestimmter Arbeitnehmer*innen zum Ziel haben, sind: Age Discrimination in Employment Act (1967), Rehabilitation Act (1983), Pregnancy Discrimination Act (1978) (Ashkanasy, Härtel, & Daus, 202, S. 309; Gardenswartz & Rowe, 1993, S. 400; Vedder, 2006, S. 3f.), Immigration Reform and Controll Act (1986), Americans with Disabilities Act (1990) (Lindau, 2010, S. 7f.). Diese zunehmenden Antidiskriminierungsgesetzgebungen veranlassen die US-Unternehmen aus Angst vor Schadensersatzansprüchen bereits ab den 1960er-Jahren dazu, sich erstmals mit dem Thema Diversitätsmanagement (engl. Diversity Management) zu befassen (Spelsberg, 2013, 26).

Knoth (2006 zitiert nach Schür, 2013, S. 88) formuliert:

> Um gravierende Schäden für Organisationen zu vermeiden, die bei Missachtung der Antidiskriminierungsgesetzgebung zu erwarten sind, macht man aus der Not eine Tugend und installiert präventiv entsprechende Programme […]. Insofern entfalten Managing-Diversity Konzepte in den USA eine mittelbare ökonomische Wirkung.

[30] Hinweis zum Sprachgebrauch: In der englischsprachigen Literatur wird die Verwendung des Begriffs «race», also «Rasse», als wenig problematisch eingestuft. Im deutschsprachigen Raum hingegen steht der Begriff eng im Kontext zum Nationalismus und ist mit äusserster Vorsicht zu verwenden. Im Vorfeld möchte ich betonen, dass ich die Differenzierung von Rassen als grundsätzlich nicht tragbar halte, aber dem Sprachgebrauch der von mir zitierten Autor*innen folge. Ich verwende den Begriff «race» nur dann, wenn er für das Verständnis der Ansätze von Wichtigkeit ist.

[31] In der Folge dieser Bemühungen entsteht zugleich der Vorwurf der «reserve discrimination» also der umgekehrten Benachteiligung von weissen Männern (Schür, 2013, S. 88).

Der Begriff Diversität dient in diesem Zusammenhang vor allem dazu, die ökonomische Bedeutung von Unterschiedlichkeit der Menschen für Organisationen benennbar und greifbar zu machen und wird daher zumeist mit betriebswirtschaftlichen Nutzenerwartungen verknüpft (Bendl et al., 2012, S. 30). Die *traditionelle Diversität*, die sich im engeren Sinne auf spezifische Gruppen und Minderheiten bezieht, löst sich in den 1980er- und 1990er-Jahren immer mehr von ihrer ursprünglichen Herkunft. Studien wie die *Workforce 2000* von Johnston und Parker (1987) mit ihren aufgezeigten demografischen Entwicklungen der US-amerikanischen Bevölkerung, lassen die Unternehmen die Vorteile eines Diversitätsmanagements erkennen (Spelsberg, 2013, S. 26). So weist die *Workforce 2000* auf den Wandel des amerikanischen Arbeitsmarkts und die daraus resultierenden Rekrutierungsprobleme der Unternehmen hin: «Der Anteil weisser Männer an der Erwerbsbevölkerung wird deutlich abnehmen und die high potentials werden vermehrt innerhalb der Minderheitengruppen zu finden sein» (Krell & Wächter, 2006, S. 5f.). Johnston und Parker (1987) entwickeln drei Szenarien, welche die Arbeitswelt im Jahr 2000 kennzeichnen. Von besonderem Interesse sind dabei die Überlegungen hinsichtlich der Veränderungen der Belegschaften. Die zu erwartenden Entwicklungen werden von ihnen wie folgt beschrieben:

- The population and the workforce will grow more slowly than at any time are the 1930s […].
- The average age of the population and the workforce will rise, and the pool of young workers entering the labour market will shrink […].
- More women will enter the workforce […].
- Minorities will be larger share of new entrants in the labour force […].
- Immigrants will represent the largest share of the increase in the population and the workforce since the first World War […] (Johnsten & Parker, 1987, xvii).

Diese Prognosen führen zur Entwicklung einer integrativen Personal- und Unternehmenspolitik, welche sowohl zukünftige Einwanderungsentwicklungen berücksichtigt als auch die Erfahrungen und das Wissen der jeweiligen Bevölkerungsgruppe in Unternehmen nutzbar macht (Krell & Wächter, 2006, S. 5f.).[32]

[32] In Anlehnung an die Workforce 2000 erscheint 10 Jahre später die Fortsetzung der Workforce 2020 von Judy und D'Amico (1997), mit der aktuelle Trends und erwartete Veränderungen auf dem US-amerikanischen Markt in ebenfalls vier Thesen zusammengefasst werden: 1. Understand the Challenges; 2. Expand the Pool of Workers; 3. Increase Workforce Participation; 4. Promote Upward Mobility through Job Training and Education (ebd., S. 128ff.).

Ab Anfang der 1990er-Jahre werden die Vorteile einer vielfältig zusammengesetzten Belegschaft sowie die Vorteile von Diversitätsmanagement nur noch selten aus einer gleichstellungspolitischen Motivation begründet. Vielmehr wendet sich die Argumentation wieder ökonomischen Motiven zu. Somit unterscheiden sich neuere Diversitätsbewegungen sowohl im Fokus als auch in der Philosophie stark von früheren Antidiskriminierungsbestrebungen (Noon, 2007). Das Stichwort lautet nun *affirming diversity* anstelle von *affirming action* (Thomas, 1990; Trickett, Watts, & Birman, 1994). Begründet wird diese Veränderung zum Teil mit den vorhandenen Vorwürfen der r*eserve discrimination* von überwiegend weissen Männern, welche sich durch die *Affirmative Action Programms* benachteiligt fühlen, was in der Lockerung der Gleichstellungsanforderungen mündet (Vedder, 2006, S. 4). Ein weiterer Aspekt begründet sich darin, dass ökonomisch orientiertes Diversitätsmanagement (Cox & Blake, 1991 Loden & Rosener, 1991; Gardenswartz & Rowe, 1994) für die in den Organisationen dominanten Gruppen besser «zu verkaufen» ist als eine Gleichstellungspolitik auf der Basis gesetzlicher Regelungen. Das Ziel besteht in der Entwicklung einer multikulturellen durch Pluralismus geprägten Organisation (Lindau, 2010, S. 8f.). Vedder (2006) bezeichnet Diversitätsmanagement in den USA als eine «regelrechte Institution, deren Verzicht sich vor allem grössere Unternehmen aus Imagegründen nicht leisten können» (ebd., S. 6). Spelsberg (2013) bezeichnet die US-amerikanischen Entwicklungen seit den 1960er-Jahren als «Paradigmenwechsel […] von der blossen Tolerierung hin zu einer systematischen Nutzung personeller Vielfalt» (ebd., S. 26).

2.2.2 Europäische, deutsche und schweizerische Entwicklungslinien

Den Anfang von Diversitätsdiskussionen in der europäischen Auseinandersetzung im politischen, sozialen und ökonomischen Kontext ist die US-amerikanische *Human-Rights-Bewegung*. Die amerikanische Gleichstellungsdiskussion zielt auf die Beschäftigung mit Unterschieden und die Bewältigung sozialer Unterschiede, wie Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, Ethnizität oder Religion in Organisationen ab. Diese Anti-Diskriminierungspolitik beruht auf engagierter Sozialpolitik wie ebenso auf der Abwehr von teuren Klagen aufgrund von Diskriminierungen, was auch als Diskriminierungsprophylaxe bezeichnet wird (Bendl, 2004, S. 57).

In Deutschland wird Diversitätsmanagement[33] ab Mitte der 1990er-Jahre im

[33] Neben dem Konzept Diversity Management bestehen in Deutschland (und in der EU) auch das aus der Entwicklungspolitik stammende Konzept Gender Mainstreaming. Dieses bezeichnet die «(Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung von Entscheidungsprozessen, mit dem Ziel, dass die an politischer Gestaltung beteilig-

wissenschaftlichen und organisationalen Diskurs aufgegriffen (Kiechel, 1993; Jung et al., 1994; Krell, 1996). Die ersten Unternehmen, die «early adopters» (Rogers, 1995, S. 261ff.), bedienen sich der Begrifflichkeit in den Jahren 1996 bis 1997. Eine grössere zweite Welle ist in den Jahren 2000 bis 2002 auszumachen (Lederle, 2008, S. 155). Die Übernahme des Konzepts erfolgt in Anlehnung an die US-amerikanischen Entwicklungen als ökonomischer Vorteil für deutsche Unternehmen mittels Töchterunternehmen mit amerikanischen Muttergesellschaften (Vedder, 2006). Die Verbreitung von Diversitätsmanagement ist somit ein Resultat intraorganisationaler Prozesse, bei denen von entscheidender Bedeutung die Beziehungen innerhalb von Konzernen bzw. Unternehmensnetzwerken sind. Dies betrifft zum einen die vertikale Verbindung zwischen Mutter- und Tochtergesellschaft[34] (z. B. Ford oder Motorola), zum anderen horizontale Verbindungen, die sich aus Fusionen (z. B. Daimler Chrysler oder Deutschen Bank) oder anderen strategischen Partnerschaften (z. B. Lufthansa) ergeben (Lindau, 2010). Da Diversitätsmanagement US-amerikanischer Provenienz ist, handelt es sich um isomorphe Prozesse, die wirken, wenn das Konzept mit Zeitverzögerung in Deutschland aufgegriffen wird. Obwohl die einzelnen Angleichungsmechanismen nicht klar abgegrenzt werden können, kann für die frühen Adapter konstatiert werden, dass in erster Linie Zwang (durch konzerninterne Standards) und nicht Imitation oder normativer Druck ursächlich für die Einführung von Diversitätsmanagement ist. Die Muttergesellschaften in den USA geben, mehr oder weniger direktive, Anweisungen zur Einführung des Konzeptes in Deutschland bzw. Europa. Der Zwang zur Einführung von Diversitätsmanagement resultiert somit aus formellem und informellem Druck, dem Organisationen durch ihre US-amerikanischen Mutter- bzw. Partnergesellschaften ausgesetzt sind. Die jeweilige Tochter ist meist von der Muttergesellschaft abhängig und muss ein Stück weit den kulturellen Erwartungen entsprechen, die in der Gesellschaft vorherrschen, in denen die Muttergesellschaften operieren. Häufig wird durch die Muttergesellschaft ein Diversitätsprojekt initiiert, das dann von der Tochtergesellschaft umgesetzt werden soll (Lederle, 2008, S. 157f.).

ten Akteure den Blickwinkel der Gleichstellung zwischen Frauen und Männern in allen Bereichen und auf allen Ebenen einnehmen» (Krell, Mückenberger, & Tondorf, 2011, S. 88). Während Gender Mainstreaming häufig auf öffentliche Verwaltungen bezogen wird, steht das Diversity Management meist im Kontext zu privaten Unternehmen. Diese Trennung ist nicht inhaltlich begründet, sondern beruht auf unterschiedlichen geschichtlichen Entwicklungen. Zur Einführung in das Konzept von Gender Mainstreaming siehe auch in Krell & Mückenberger & Tondorf, 2011, S. 85ff..

[34] Siehe Kapitel 3: Einführung und Umsetzung von Diversitätsmanagement

Hanappi-Egger (2006, S. 105) formuliert dazu:

> Diversitätsmanagement ist von seiner Herkunft ein aus der Bürgerrechtsbewegung der USA stammendes Managementkonzept, das vor allem davon ausgeht, dass die bessere Nutzung der Humanressourcen Wettbewerbsvorteile bringt

Neben diesen vorrangig über Diffusionsprozesse aus Mutter- bzw. Partnergesellschaften getriebenen Institutionalisierungsprozessen[35] von Diversitätsmanagement spielt auch die deutsche (und europäische) Legislative eine Rolle (Finke, 2006). Normen und Gesetze zur Gleichbehandlung und Antidiskriminierung finden sich in Deutschland im Artikel 3 des Grundgesetzes, im Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG), im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) sowie in mehreren Gesetzen zum besonderen Schutze einiger Arbeitnehmerinnengruppen, wie beispielsweise Schwerbehinderten, Schwangeren und Arbeitnehmerinnen unter 18 Jahren. Insbesondere das im Jahr 2006 in Kraft getretene Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) verbietet Benachteiligungen aufgrund ethnischer Herkunft, Geschlecht, Religion, Weltanschauung, Behinderung, Alter und sexueller Identität (Schür, 2013, S. 90).[36] Die Besonderheit des Gesetzes im zivilrechtlichen Teil besteht darin, dass es als Schutzgesetz in den Privatrechtsverkehr eingreift. Verboten sind nicht nur unmittelbare Benachteiligungen, sondern auch mittelbare. Werden beispielsweise in einer Stellenausschreibung Kenntnisse in deutscher Sprache gefordert, können sich Ausländer dadurch diskriminiert fühlen. Als Folge ergibt sich die Notwendigkeit, Stellenausschreibungen entsprechend zu gestalten und auch die der Auswahlentscheidungen zugrundeliegenden Fakten für Dritte (z. B. Arbeitsgerichte) nachvollziehbar zu dokumentieren.[37] Relevante Informationen sind für die Dauer der Klagefrist aufzubewahren (Lederle, 2008, S. 163f.). Speziell das AGG, welches EU-Direktiven zur Antidiskriminierung (200/43/EG; 2000/78/EG, 2002/73/EG, 2004/113/EG) auf nationalstaatlicher Ebene

[35] Eine Analyse der Verbreitung von Diversity Management in Deutschland aus der neoinstitutionalistischen Perspektive dienen Süss & Kleiner, 2006a, 2006b; Lederle, 2008.

[36] Für einen Überblick über die in Deutschland relevanten gesetzlichen Normen zur Gleichbehandlung und Antidiskriminierung (am Arbeitsplatz) siehe zum Beispiel Rudolf & Mahlmann, 2007.

[37] § 12 Abs. 1: Der Arbeitgeber ist verpflichtet, die erforderlichen Massnahmen zum Schutze vor Benachteiligungen wegen eines in § 1 genannten Grundes zu treffen. Dieser Schutz umfasst auch vorbeugende Massnahmen. Der Arbeitgeber soll in geeigneter Art und Weise, insbesondere im Rahmen der beruflichen Aus- und Fortbildung, auf die Unzulässigkeit solcher Benachteiligungen hinweisen und darauf hinwirken, dass diese unterbleiben (AGG § 12 Abs1).

umsetzt,[38] hat zu einer weiteren Bekanntmachung von Diversitätsmanagement in deutschen Unternehmen beigetragen. Dabei liegen die Gründe häufig auch in der Vermeidung von Kosten in Bezug auf die Angst vor hohen Schadensersatzklagen wegen Diskriminierung in US- amerikanischen Unternehmen (Lederle, 2008, S. 30ff.; Lindau, 2010, S. 9f.).

Da sich die vorliegende Untersuchung auf das Untersuchungsfeld «Schweiz», ein Nicht EU-Mitglied, bezieht, werden im Folgenden die Grundlagen der schweizerischen Rechtsprechung zu Diskriminierung erläutert. Sie bilden einen rechtlichen Rahmen zum rechtlich-gesellschaftlichen Umgang mit den Merkmalen von Diversität.

Kälin (2000, S. 87) formuliert:

> Diskriminierung lässt sich umschreiben als eine qualifizierte Art von Ungleichbehandlung von Personen in vergleichbaren Situationen, welche eine Benachteiligung eines Menschen zum Ziel oder zur Folge hat, die als Herabwürdigung einzustufen ist, weil sie an einem Unterscheidungsmerkmal anknüpft, das einen wesentlichen und nicht oder nur schwer aufgebbaren Bestandteil der Identität der betreffenden Person ausmacht.

In der Eidgenössischen Bundesverfassung der Schweiz regelt der Artikel 8 Abs. 1 die Rechtsgleichheit und Abs. 2 behandelt das Diskriminierungsverbot. Mit der am 01.01.2000 in Kraft getretenen total revidierten Bundesverfassung der Schweiz werden sowohl biologische Merkmale (*Race, Geschlecht, Alter, körperliche, geistige oder psychische Behinderung*) als auch kulturelle oder anderweitige Merkmale *(Herkunft, Sprache, soziale Stellung, Lebensform, religiöse, weltanschauliche oder politische Überzeugungen)* aufgeführt. Diese Aufzählung ist bewusst nicht abschliessend, da neue Gruppen, die systematischer Ausgrenzung ausgesetzt werden, erkannt werden können sowie neue Ausgrenzungsmechanismen entstehen. Wird eine Person aufgrund von elementaren Aspekten ihrer persönlichen Identität benachteiligt, d. h. aufgrund von Persönlichkeitsmerkmalen, welche derart wesentlich sind, dass es der Person nicht möglich oder es ihr nicht zuzumuten ist, sich dieser Merkmale zu entledigen, gelangt das Diskriminierungsverbot zur Anwendung. Das Diskriminierungsverbot ist aus der historischen Erfahrung entstanden, dass gewisse Menschen aufgrund der Zugehörigkeiten zu bestimmten Gruppen verstärkt Ausgrenzungen, Herabwürdigungen und Stigmatisierungen ausgesetzt sind. Diese gesellschaftlichen Praktiken knüpfen vielfach an biologische oder kulturelle Merk-

[38] Für eine Diskussion des Entstehungskontextes und der Entstehungsgeschichte des AGG siehe Merx & Vassilopoulu, 2007, Seite 354ff. In: Koall, Bruchhagen, & Höher (Hg.) Diversity Outlooks. Lit: Hamburg.

male an und schreiben diesen Gruppen gewisse Eigenschaften zu, aufgrund derer sie als weniger wertvoll erachtet werden und deshalb *legitimerweise* benachteiligt werden dürfen. Die Diskriminierungsverbote umfassen sowohl je ein Benachteiligungsverbot als auch ein Anknüpfungsverbot. Das Benachteiligungsverbot schützt Mitglieder von Gruppen vor gruppenspezifischen Benachteiligungen. Frauen beispielsweise werden vor Lohndiskriminierung geschützt, Behinderte vor Diskriminierung beim Zugang zu Schulen, weil diese Art von Benachteiligungen in der historischen sowie auch in der gegenwärtigen Realität klar diese Gruppen betreffen. Demgegenüber stellt das Anknüpfungsverbot ein Verbot dar, überhaupt an ein geschütztes Gruppenmerkmal anzuknüpfen, unabhängig davon, ob diese Anknüpfung zu einer für diese Gruppe typischen Benachteiligung führt. Somit sind auch Männer vor Lohndiskriminierung geschützt, obwohl sie in der historischen und gegenwärtigen Realität als Gruppe im Vergleich zu den Frauen mehr Lohn erhalten und gerade nicht benachteiligt sind (www.humanrights.ch 22.12.2015-update 20.10.2015).

2.2.3 Zusammenfassende Betrachtung der Entwicklungslinien

Diversität als Begriff findet zunächst in den USA der 1980er-Jahre vermehrt Verwendung und thematisiert die Unterschiede innerhalb der Arbeitnehmerschaft bezüglich der Merkmalsausprägungen von *Geschlecht, Alter* und *Ethnizität*. Ein wesentlicher Aspekt der historischen US-amerikanischen Entwicklung ist, dass die mit unterschiedlichen Diversitätsbereichen verbundenen gesellschaftlichen Ungleichverhältnisse, die über emanzipatorische Bewegungen ab den 1950er-Jahren öffentlich diskutiert werden und in unterschiedliche gesetzliche Regelungen resultieren, zunehmend hinter die ökonomische Nutzenperspektive (Kostenargumente, Produktivitätssteigerung) hinsichtlich Diversität zurücktreten. Diversität dient in diesem Zusammenhang vor allem dazu, die ökonomische Bedeutung von Unterschiedlichkeiten der Menschen in Organisationen benennbar und begreifbar zu machen (Bendl, 2012, S. 30). Daher wird Diversität im US-amerikanischen Raum in einem Atemzug mit *Affirmative Action Programs*, Quotenregelungen und staatlich verordneten Gesetzgebungen für *sogenannte* unterrepräsentierte Gruppen genannt. Insbesondere die gesetzlichen Regelungen zur Vermeidung der Diskriminierung aufgrund der Hautfarbe und des Geschlechtes sowie die bei Verstössen verhängten finanziellen Strafmaßnahmen, bewegen die Unternehmen zu einer intensiven Auseinandersetzung mit veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Der zunehmenden Heterogenität der Gesellschaft wird Rechnung getragen und zugleich die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen erhalten, respektive gesteigert. Der Fokus der US-amerikanischen Forscher*innen lässt sich daher auf Diversität bezogene «workforce issues» beschreiben (Sepehri, 2002, S. 79f.).

Die deutschsprachigen Entwicklungen hingegen fokussieren sich zunächst auf Gleichbehandlung, Chancengleichheit und einem Diskriminierungsverbot. Im Zentrum steht die Heterogenität der Mitarbeiter*innen. Die wirtschaftlichen Aspekte befinden sich zu Beginn eher im Hintergrund, treten aber aufgrund gesetzlicher Bestimmungen und mittels Tochternehmen von US-amerikanischen Firmen stärker in den Vordergrund. Diversität wird zunehmend als Indikator zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen verstanden. Diversität im europäischen und deutschen Raum findet seine Anknüpfungspunkte im Antidiskriminierungsdiskurs[39] unter anderem, weil die im Diversitätsmanagement fokussierten Kerndimensionen weitgehend mit den unter Diskriminierungsschutz gestellten Merkmalen in den EU-Diskriminierungsrichtlinien (2000 bis 2004) übereinstimmen. Diese haben mit dem Allgemeinen Gleichstellungsgesetz (AGG)[40] zum auch Beispiel Eingang in das deutsche Recht gefunden. Tatsächlich aber erlangt Diversität seine Relevanz im deutschen Wirtschaftssystem als eine Interventionsstrategie mit politischer und rechtlicher Steuerung, insofern sich die Umsetzung von Antidiskriminierungsvorgaben im Rahmen des Allgemeinen Gleichstellungsgesetzes mit der Verbreitung von Diversitätsansätzen im unternehmerischen Kontext faktisch verbindet (Lederle, 2008). Aus einer organisationssoziologischen Perspektive kann davon ausgegangen werden, dass Diversität durch politisch-rechtlichen Druck lediglich auf der organisationsinternen *talk Ebene* (Brunsson, 1989) adaptiert wird und nicht den operativen Kern bzw. die Entscheidungsprozesse von Organisationen substanziell tangiert (Emmerich & Hormel, 2013, S. 195). Die Ergebnisse der Studie *Die Ökonomisierung des Anderen* (Lederle, 2008) weisen darauf hin, dass die formale Implementation von Diversitätskonzepten im Rahmen der Organisations- und Personalentwicklung in deutschen Wirtschaftsunternehmen Anfang der 2000er-Jahre nicht zuletzt dem antizipativen legislativen Druck zuzurechnen ist, der durch die Umsetzung der EU Richtlinien in nationales Recht erzeugt wird. Die Unternehmen reagieren mit der Einrichtung von Diversitätsmanagement-Stellen sowie der Durchführung von Mitarbeiter*innen Schulungen (ebd. S. 195). «Der Zwang zur Institutionalisierung von Diversitätsmanagement resultiert aus konzerninternen Verbindungen und dem Druck der Legislative» (Lederle, 2008, S. 262). Wie Diversität im

[39] Seit Mitte der 1990er Jahre wird in der EU-Diversität zunehmend in Verbindung mit den Begriffen Gleichstellung, Chancengleichheit und Antidiskriminierung gebracht. In den Antidiskriminierungsrichtlinien der EU wird deutlich, dass Diskriminierung keine Einstellung oder Haltung, sondern eine Handlung ist, welche Menschen schadet (Rosenstreich, 2011, S. 223).

[40] Die Übertragung in nationales Recht erfolgte 2006 erst nach langen Debatten und unter dem Druck an Ankündigung eines Vertragverletzungsverfahrens durch die EU.

Rahmen der Umsetzung von Antidiskriminierungsgesetzen organisationsintern wirksam werden soll, bleibt oftmals unklar. Auch die von zahlreichen Unternehmen unterzeichnete *Charta der Vielfalt* (2006) nimmt lediglich begrenzt Bezug auf das Allgemeine Gleichstellungsgesetz (AGG) und wenn dann, in spezifischer Weise. Hinweise wie AGG Schadensersatzklagen weniger wahrscheinlich sind, wenn ein Betrieb Diversitätsmanagement umsetzt, finden sich in der Broschüre zur Charta der Vielfalt (Emmerich & Hormel, 2013, S. 195f.). In Bildungsprogrammen wird Diskriminierung mit unterschiedlichem Schwerpunkt definiert, unter anderen als eine Beschränkung zu materiellen und sozialen Ressourcen. Diversitätsansätze verstehen die Gesellschaft als hierarchisch strukturiert durch verschiedene soziale Gruppierungen, die in bestimmten, in der Regel dichotome Machtbeziehungen zueinander eingebettet sind (Rosenstreich, 2011, S. 234).

Allen Entwicklungslinien gemein ist, dass Diversität in Bezug auf eine zunehmende gesellschaftliche Heterogenität verstanden wird. Sie thematisieren die Benachteiligung bestimmter Gruppen und orientieren sich an Werten, die sich gegen eine Herstellung von Differenz und damit verbundene Machtverhältnisse wenden. Chancengleichheit und die Verhinderung von Diskriminierung sind positive Effekte. Gesetzesgrundlagen auf internationaler und nationaler Ebene fördern das Bewusstsein für Vielfalt und den bewussten Umgang mit den menschlichen Potenzialen. Mit der Thematisierung von Diversität wird die Bedeutsamkeit vielfältiger Unterscheidungen für die Entstehung kollektiver Identitäten, für berufliche Karrieren und die Zuweisung von Positionen in organisationsinternen Hierarchien, für politische Macht- und Herrschaftsbeziehungen sowie für die Positionierung in Strukturen der sozialen Ungleichheit hingewiesen. Dabei werden, wie bei Krell et al. (2007) als relevante Dimensionen, «Geschlecht, Alter, Nationalität, Ethnizität Kultur, Religion, sexuelle Identität und Orientierung, familiäre Lebenssituation, Klasse, Ausbildung, Werte oder Verhaltensmuster» aufgelistet und es wird darauf hingewiesen, dass «die Liste möglicher Diversitäts-Dimensionen unendlich lang sei» (ebd., S. 9). Die Zielsetzung von Studien zu Diversität kann entsprechend darin gesehen werden, gegenüber tradierten Gesellschafts- und Ungleichtheorien zu einem differenzierten Verständnis der Strukturen und Prozesse zu gelangen, in denen die sozialen Unterschiede, Hierarchien und Ungleichheiten hervorgebracht und reproduziert werden sowie sich wechselseitig bedingen und gegebenenfalls verstärken.[41] Dies verbindet sich in politischen und pädagogischen Kontex-

[41] In der Studie Bildung für die Einwanderungsgesellschaft (Hormel & Scherr, 2004) wurde aufgezeigt, welche innovativen Potenziale Diversitätspädagogik gegenüber tradierten Konzepten Interkultureller Pädagogik aufweist (Scherr, 2011, S. 79).

ten mit einer «Kritik der Hierarchisierung des Verschiedenen» (Prengel, 2007, S. 62) und der erklärten Absicht, Benachteiligungen zu überwinden (Scherr, 2011, S. 79). Der Diversitätsdiskurs hat nicht allein eine politisch-rechtliche, sondern auch eine ökonomische Verankerung. International agierende Unternehmen (Ford, Motorola, HP, BP usw.) erklären Diversität zu einem zentralen Element ihrer Unternehmenskultur. Vordergründig erscheint, sich somit eine Konvergenz zwischen politischen-rechtlichen Antidiskriminierungskonzepten, Strategien international operierender Konzerne sowie den sozialen Bewegungen und wissenschaftlichen Positionen abzuzeichnen, die sich kritisch mit den Problemlagen von Minderheiten auseinandersetzen. Gleichwohl ist die Konvergenz von Sozialwissenschaft, Politik und Ökonomie im Diversitätsdiskurs prekär und begrenzt. Darüber, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Blick zu nehmen sind, wenn von Vielfalt die Rede ist, besteht keineswegs Einigkeit (Scherr, 2011, S. 82f.), wie im folgenden Kapitel erläutert wird.

2.3 Charakterisierung von Diversität

> […] it is a word that simply means variety or a point of respect in which things differ. (Thomas, 1991, S. 245ff.)

Diversität kommt in der Literatur als ein komplexes Konstrukt zur Darstellung, welches als solches oft fehlinterpretiert wird, sodass die differenzierte Betrachtung der Definitionen von Diversität im Folgenden für den Untersuchungsgegenstand als wichtig erachtet wird. Die historischen Wurzeln von Diversität wurden im vorangegangenen Kapitel in der US-amerikanischen *Human-Rights-Bewegung* verortet, die auch für europäische und deutsche Entwicklungen den Ausgangspunkt bilden. Analog zum vorherigen Kapitel werden zunächst US- amerikanischen Definitionsansätze mit Thomas (1991, 1996), Loden und Rosener (1991), Milliken und Martins (1996) und Gardenswartz und Rowe (1994, 2000, 2010) näher beleuchtet. Die Frage, *Was gehört zu Diversität und was nicht* (Sepehri, 2002, S. 90), die Erscheinungsformen von Diversität stehen nun im Mittelpunkt des Interesses. Unterschiede, Überstimmungen und Entwicklungen der Definitionen werden in Kontext zur vorliegenden Untersuchung gesetzt.

Eine umfassende und vollständige Auflistung sämtlicher wissenschaftlicher und praktischer Klassifikationen erfolgt nicht. Vielmehr werden die für die vorliegende Untersuchung als Grundlage erachteten prägenden US-amerikanischen Ansätze erläutert und in Bezug zueinander gesetzt, um Entwicklungslinien im Zusammenhang von Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Ansätze zu beleuchten. In einem zweiten Schritt erfolgt dann die Darstellung

der deutschen Entwicklungslinien, die sich auf die US-amerikanischen Vorläufer beziehen. Diese münden im Kontext zur vorliegenden Untersuchung in eine zusammenfassende Betrachtung der Entwicklungen.

2.3.1 US-amerikanische Definitionsansätze von Diversität

Zu beobachten ist, dass in der US-amerikanischen Diversitätsforschung die Ausprägungsformen bzw. Erscheinungsformen von Diversität im Laufe der letzten Jahrzehnte immer weiter gefasst wurden. In der wissenschaftlichen Literatur existieren zahlreiche Sichtweisen und Auffassungen, die je nach Zugang verschiedene Unterscheidungsmerkmale von Vielfalt aufgreifen. So betrachten einige nur die sichtbaren bzw. wahrnehmbaren Unterschiede von Diversität, welche explizit auf Race und ethnische Herkunft, Geschlecht und Alter eingegrenzt wurden (Fine, 1996, S. 485f.). Sie werden in der Literatur als klassische Dimensionen bezeichnet und können für Stereotypisierung und Vorurteilsbildung herangezogen werden (Becker, 2015, S. 19).

Thomas (1990/1996): Beyond Race and Gender und Redefining Diversity

Roosevelt R. Thomas gilt als einer der Pioniere des US-amerikanischen Diversitätsmanagements, indem er bereits Anfang 1990er-Jahre darauf aufmerksam macht, dass die *Affirmative Action Programme* nicht allein ausreichen, um den Bedürfnissen einer heterogenen Mitarbeiterschaft gerecht zu werden. Die Notwendigkeit einer verstärkten Auseinandersetzung mit Diversität begründet er vor allem mit der Globalisierung, mit dem von demografischen Veränderungen geprägten Wandel in der Beschäftigungsstruktur[42] und in einer selbstbewussteren Einstellung der Individuen bezüglich der eigenen Einmaligkeit. Mit «Let us give them a chance» (Thomas, 1990, S. 114, [Hervorhebung vom Verf.]) fordert er optimale Nutzung der Potenziale aller Mitarbeiter*innen neben den klassischen Differenzmerkmalen Race und Geschlecht. Er arbeitet heraus, dass die klassische Reaktion auf Vielfalt, in den US-amerikanischen Unternehmen als Assimilation bezeichnet werden kann, was bedeutet, dass «newcomers are expected to adapt so that they fit» (Thomas, 1991, S. 7). Thomas ist der Überzeugung, dass das Modell der Assimilation nicht nur bei den Betroffenen zunehmend auf Widerstand stösst, sondern dass im Kontext der intensiven Bemühungen um Anpassungen ebenso unternehmerische relevante Potenziale unentdeckt bleiben (Schür, 2013, S. 91ff.).

[42] Thomas bezieht seine Aussage bezüglich der Entwicklungen von Diversität unter anderem auf Johnston & Parker (1987) und deren Ergebnisse aus der Studie Workforce 2000.

In «Redefining Diversity» (1996) differenziert Thomas seine Ausführungen zum Diversitätsbegriff. «Diversity refers to any mixture of items characterized by differences and similarities […]» (Thomas, 1996, S. 5). Dieser Ansatzpunkt zeigt die Komplexität von Diversität auf und führt dazu, dass Organisationen in Bezug auf die Diversitätsthematik zusätzlich zu den bestehenden Unterschieden gleichzeitig die existierenden Gemeinsamkeiten der Individuen beachten. Zur Verdeutlichung weist Thomas auf zwei Ebenen hin, die in diesem Zusammenhang betrachtet werden sollten. So sieht er die individuellen Komponenten von Vielfalt auf der Mikro-Ebene angesiedelt und die die Gemeinsamkeiten der Mitarbeiter*innen betreffenden auf der Makro-Perspektive repräsentiert. Dabei betont er, dass «Diversity» eben nicht nur Minderheiten berührt, sondern dass Fragen, die das Geschlecht betreffend, immer beide Geschlechter tangieren (und nicht wie bisher in der US-amerikanischen gesellschaftlichen Entwicklung nur die Frauen) (Schür, 2013, S. 91f.).

Tabelle 1: Diversitätsmerkmale[43]

Thomas, R. R.	
Personen-immanente Diversität	**Verhaltens-immanente Diversität**
• Ethnische Gruppenzugehörigkeit • Alter • Bildungsniveau • Geschlecht • sexuelle Orientierung	• Die Verhaltensweise von Menschen als Folge oder Nicht-Folge ihrer personen-immanenten Eigenschaften

Quelle: Eigene Darstellung

Die Aufforderung, alle individuellen Unterschiede wie auch alle vorhandenen Gemeinsamkeiten in Betracht zu ziehen, erfordert somit eine ganzheitliche Sichtweise, um die Multidimensionalität nicht ausser Acht zu lassen (Dietz, 2007). Während ein eingeschränktes Verständnis von Vielfalt als Unterschied zu einer verallgemeinernden Zuschreibung von Eigenschaften und Verhaltensweisen und damit auch zur pauschalen Homogenisierung aller Individuen innerhalb dieser Gruppe führen kann, macht das Verständnis von Diversität als *Unterschied und Gemeinsamkeiten* hingegen auf Differenzen aufmerksam, ohne dadurch Personen auf bestimmte Merkmale oder Verhaltensweisen

[43] Die personen-immanente Diversität in Bezug auf die Kategorie Geschlecht von Thomas (1996) bildet einen Widerspruch zu dekonstruktivistischen Perspektiven der Frauen- und Geschlechterforschung. In dem vorliegenden Kapitel wird von der Autorin die Sichtweise von Thomas wiedergeben.

festzuschreiben (Spelsberg, 2013, S. 32). Demzufolge setzt Diversität nach Thomas (1996) eine umfassende und nichts ausschliessende Betrachtungsweise innerhalb der festgesetzten Ausprägungen voraus (Sepehri, 2002, S. 90).

Loden und Rosener (1991): Dimensionen von Diversity

Loden und Rosener publizieren bereits wie Thomas Anfang der 1990er-Jahre. Sie beschränken sich in ihrem Verständnis von Diversität, ähnlich wie Thomas, nicht nur auf die klassischen Dimensionen von «race and gender» (ebd., S. 17), sondern definieren Diversität in einem breiten Kontext als «vast array of physical and cultural difference that constitute the spectrum of human diversity» (Loden & Rosener, 1991, S. 17). Vielfalt meint in diesem Begriffsverständnis vor allem Unterschiedlichkeit: «[D]iversity is otherness or those human qualities that are different from our own and outside the groups» (ebd., S. 18). Anhand der Begriffe «otherness» sowie «others» bauen Loden und Rosener den Kontext zur Workforce 2000 auf und legen gleichzeitig die Dimensionen von Diversität offen: «Others, then the people who are different from us along one or several dimensions such as age, ethnicity, gender, race, sexual/affectional orientiation, and so on» (ebd., S. 18). Die Merkmalsausprägungen von Diversität beschreiben Loden und Rosener anhand von primären und sekundären Dimensionen. Die primären Dimensionen bilden, nach ihrer Auffassung, die unveränderlichen Kernelemente von Diversität. Sie verfügen über einen Einfluss sowohl auf das Selbstbild des Einzelnen als auch auf sein Verhalten in Gruppen sowie am Arbeitsplatz. Die Gefühle und Erfahrungen werden elementar beeinflusst und geprägt. Die sekundären Dimensionen hingegen werden als grundsätzlich veränderbar definiert: «[…] mutable differences that we acquire, discard, and /or modify throughout our lives» (Loden & Rosener, 1991, S. 19). Sie verfügen über einen Einfluss auf die Persönlichkeit und Lebensführung. Sie geben dem Selbstbild Kontur und bieten die Möglichkeit einer Erweiterung. Sowohl die primären als auch die sekundären Dimensionen von Diversität sind miteinander verknüpft und interpendent zu verstehen (Schür, 2013, S. 98f.).

Loden und Rosener (1991, S. 21) formulieren:

> However, it is the interconnectedness of these dimensions that make them so powerful in shaping our individual experiences. Taken together, these primary and secondary dimensions of diversity are the key elements in our personal identity. They do so much to shape our values, perceptions, priorities, and experiences throughout life.

Tabelle 2: Diversitätsmerkmale in primeräen und sekundären Dimensionen

Loden und Rosener	
Primäre Dimensionen	**Sekundäre Dimensionen**
• Age • Ethnicity • Gender • Physical abilities/qualities • Race • Sexual affectional orientation	• Educational background • Geographic Location • Income • Marital Staus • Military Experience • Parental Status • Religious beliefs • Work experience

Quelle: Eigene Darstellung

Vergleich der Diversitätsansätze: Thomas (1990) und Loden und Rosener (1991)

Loden und Rosner (1991) legen in ihrer Umschreibung von Diversität die Betonung auf die die Menschen unterscheidenden Aspekte. Sie formulieren dazu: «the most basic factor about human beings» (ebd., S. 18). Nach ihrer Auffassung neigen Menschen dazu, sich mit Individuen oder Gruppen zu umgeben, deren «core identity» (ebd., S. 23) der eigenen ähnelt. Sie beschreiben, dass historische Verständnisse von Vielfalt, in denen Unterschiedlichkeit nicht als schätzenswert und positiv wahrgenommen wurde, das Verständnis von Diversität immer noch beeinflussen (Schür, 2013. S. 99). Insbesondere prägen sie den Begriff vom *homogenen Ideal* (Krell, 1997, 2003, 2007) und führen an, dass die US-amerikanische Unternehmenskultur von ihren eigenen Wertvorstellungen und Zielen geprägt ist. Die Leitbilder orientieren sich primär an den dominanten Gruppen und Unterschiede werden als dysfunktional oder irrelevant erachtet und empfunden. Als Folgen haben sich Praktiken und Mechanismen entwickelt, welche Anpassungen im Verhalten erfordern sowie Stereotype und/oder Vorurteile in der Kommunikation und den Umgang miteinander behindern (Schür, 2013, S. 99). Krell (1997) betont in diesem Zusammenhang die Gefahren von einer vergemeinschaftlichen Personalpolitik «[dass] in monokulturellen Organisationen diejenigen, die von der Norm der Homogenität bzw. der dominanten Gruppe abweichen, aufgrund ihrer Andersartigkeit stigmatisiert und diskriminiert werden» (ebd., S. 52). Demzufolge stellen Loden und Rosener dem homogenen Ideal einen bewussten Umgang, die Wertschätzung und das gegenseitige Verständnis entgegen und betonen: «vast array of physical and cultural difference that constitute the spectrum of human diversity» (Loden & Rosener, 1991, S. 26).

Zusammenfassend hat sich seit seiner Nennung der Aktionsrahmen für Diversität von den ursprünglichen Kerndimensionen *Geschlecht* und *Ethnizität* ausgehend erheblich erweitert und umfasst heute sämtliche nur denkbare

Unterschiede zwischen Menschen. Liebermann et. al. (2004) gelangen zu 66 Unterscheidungsmöglichkeiten. Dabei basiert der Grundgedanke vieler Darstellungen auf dem Modell von Loden und Rosener (1991), welches zwischen *inneren* und *äusseren* Dimensionen von Diversity differenziert (Spelsberg, 2013, S. 30).

Thomas (1991, 1996) hingegen setzt einen anderen Schwerpunkt und betont in seiner Definition die verbindenden Elemente und Eigenschaften. Er umschreibt Diversität als kollektive Zusammensetzung, welche Ähnlichkeiten und Unterschiedlichkeiten beinhaltet. Die Charakterisierung, Diversität als Unterschiede und Gemeinsamkeiten, weist darauf hin, dass sämtliche Individuen mehrere Diversitätsdimensionen verkörpern und verschiedenen Gruppen angehören. Daraus folgt, dass zwischen Individuen sowohl Unterschiede in Hinblick auf die Diversitätsdimensionen, aber auch gleichzeitig Gemeinsamkeiten bezüglich einer anderen Diversitätsdimension bestehen können (Thomas, 2001, S. 39f.; Schulz, 2009, S. 30f.). Jedes Individuum verfügt demnach nicht über eine Gesamtidentität, sondern vielmehr über multiple Identitäten, die verschiedene Dimensionen der Diversität verkörpern und nicht mehr als konstant betrachtet werden können. Während dieses Verständnis von flexiblen Identitätsstrukturen wenig anfällig für Stereotypisierungen einzelner Gruppen ist, beinhaltet die einseitige Charakterisierung *Diversität als Unterschiede* die Gefahr, dass den unterschiedlichen, aber innerhalb der Gruppe homogenen Individuen jeweils typische Eigenschaften und Verhaltensweisen dieser Gruppe zugeschrieben werden, wodurch bestehende Stereotypen und Vorurteile wiederum reproduziert und verstärkt werden können (Schulz, 2009, S. 30f.).

Milliken und Martins (1996): Erscheinungsformenansatz

Milliken und Martins (1996) kategorisieren Diversität in Anlehnung an Cummings (1993) und Jackson et al., (1995) ebenfalls in die zwei übergreifenden Gruppen: *wahrnehmbare Unterschiede* und *kaum wahrnehmbare Unterschiede*. Zu den klassischen bzw. traditionellen Unterschieden von Diversität, gehören die wahrnehmbaren, erkennbaren und spürbaren Unterschiede. Milliken und Martins (1996) bezeichnen diese auch als «harte» Erscheinungsformen von Diversität. Dazu zählen Unterschiede in *Race, ethnischer Zugehörigkeit, Nationalität, Geschlecht* und *Alter*. Zu den kaum erkennbaren und wahrnehmbaren, nicht sichtbaren und versteckten Unterschieden zählen Wertunterschiede (= Diversitiy Values) und Fähigkeiten- und Wissensunterschiede (= *Diversity in Skills and Knowledge*). Zur Diversität in Wertunterschieden gehören u. a. Persönlichkeit, kulturelle Werte, soziale Klasse bzw. sozio-ökonomische Herkunft, sexuelle Orientierung sowie religiöse Einstellungen. Die Fähigkeiten- und Wissensunterschiede teilen sich in Bildung, Fachkompetenz,

Betriebszugehörigkeit, Sprachen und Berufserfahrung (Sepehri, 2002, S. 91). Zu beachten ist allerdings, dass vermeintlich unsichtbare Faktoren durch Verhaltensweisen sichtbar gemacht werden können.

Tabelle 3: Erscheinungsformen von Diversität

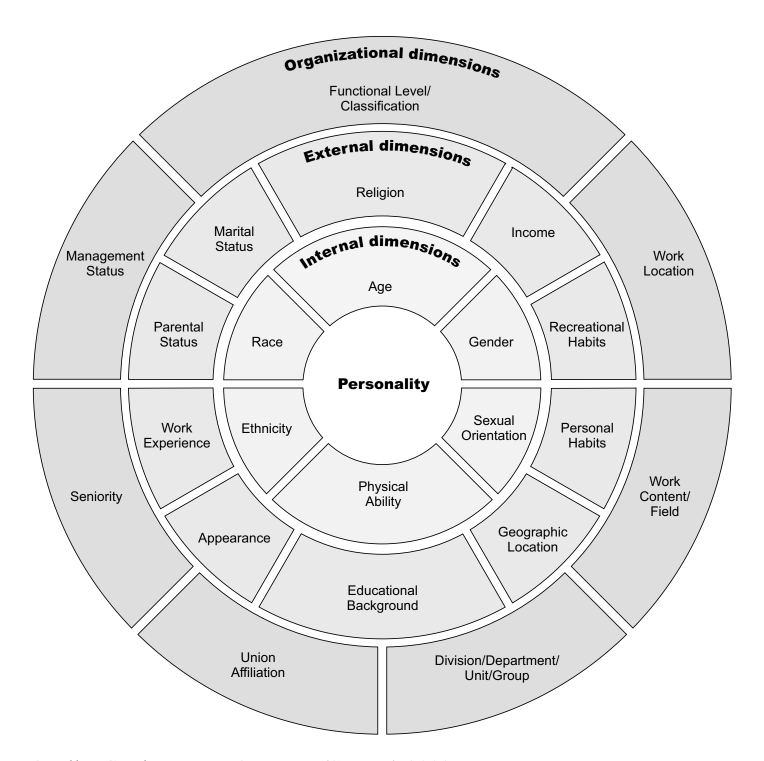
Milliken und Martins		
wahrnehmbar	**kaum wahrnehmbar**	
	– Werte	*– Wissen und Fähigkeiten*
• Rasse • Geschlecht • Alter • Nationalität	• Persönlichkeit • Kulturelle Werte • Religion • Sexuelle Orientierung • Humor	• Bildung • Sprachen • Hierarchie • Fachkompetenz

Quelle: Milliken & Martins, 1996; Sepehri, 2002

Gardenswartz und Rowe (1994a, 1998a, 2010): Four Layers of Diversity

Gardenswartz und Rowe (2010) beschreiben, in Anlehnung an Loden und Rosener (1991), in ihrem anschaulichen Modell *Four Layers of Diversity* die menschliche Vielfalt in Organisationen. Während das Modell von Loden und Rosener mit der Vorstellung von primären und sekundären Dimensionen von Diversität arbeitet, ergänzen Gardenswartz und Rowe dieses um zwei weitere Ebenen, welche die komplexen Vorstellungen von Diversität zur Darstellung menschlicher Diversität begreiflicher machen. Ausgangspunkte ihrer Ausführungen stellen ebenfalls die Workforce 2000 (Johnsten & Packer, 1987) und die Veränderungen auf dem US-amerikanischen Arbeitsmarkt hin zur Globalisierung und Pluralisierung dar (Schür, 2013, S. 100). Ihre Definition «Most simply explained, diversity encompasses all oft he ways that human beings are both similiar and different» (Gardenswartz & Rowe, 2010, S. 24) knüpft zwar an Loden und Rosener (1991) an, kann jedoch als Ergänzung betrachtet werden, da, ähnlich wie bereits bei Thomas, die Gemeinsamkeiten zwischen Menschen und das Verbindende hervorgehoben werden. Basierend auf ihren Erfahrungen und empirischen Erkenntnissen entstanden die vier grundsätzlichen Dimensionen: «Persönlichkeit, innere Dimension, äussere Dimension und organisationale Dimension», die in Abbildung 3 veranschaulicht werden (Schulz, 2009, S. 34). Dieser systematisierende Überblick über personelle Vielfalt ist hilfreich, da er die Multidimensionalität aufzeigt und damit der Gefahr entgegengewirkt wird, personenbezogene Merkmale und verhaltensbezogene Aspekte gleichzusetzen.

Abbildung 3: Four Layers of Diversity



Quelle: Gardenswartz & Rowe, (SHRM) 2003

Den Kern bildet die Persönlichkeit «the most basic factor about human beings» (Gardenswartz & Rowe, 1994, S. 32), welche sich im Laufe der Sozialisation formt und sich aus verschiedenen charakterlichen Eigenschaften zusammensetzt. Diese beinhaltet die spezifischen Verhaltensweisen und Präferenzen eines Individuums, die sich niemals vollständig verändern lassen (Schulz, 2009, S. 34). Die innere Dimension umfasst darüber hinaus angeborene bzw. biologische bedingte Erscheinungsformen wie Alter, sexuelle Orientierung, Ethnizität, physische Gegebenheiten und ist Teil von nicht disponiblen Eigenschaften. Während in diesen beiden inneren Dimensionen die häufigsten Verletzungserfahrungen für Individuen auftreten, befinden sich in der äusseren Dimension die Erscheinungsformen, deren Ausprägungen mittelbar oder unmittelbar durch bewusste Entscheidungen des Individuums verändert oder beeinflusst werden können. Von der Entscheidungsqualität hängt es wiederum ab, welche Chancen

und Kontakte sich ergeben und welche Erfahrungen ein Individuum machen kann (ebd., S. 34f.). Bezogen auf den Prozess der Personalauswahl, betrachtet die äussere Dimension Merkmale wie Familienstand, Einkommen, persönliche Gewohnheiten, Religion, Ausbildung, Arbeitserfahrung, Erscheinung oder geografischer Lebensmittelpunkt. Die organisationale Dimension betrachtet funktionale Zugehörigkeit, Arbeitsverhalten, Arbeitsinhalte, Managementstatus, Seniorität oder Interessenvertretungen, welche die Erwartungen und Annahmen des Einzelnen beeinflussen. Die vier dargestellten Dimensionen von Diversität ermöglichen jedem Individuum, eine Ausprägung in ihrer Gesamtheit zu betrachten (Schulz, 2009, S. 34f.; Spelsberg, 2013, S. 31f.). So definieren Gardenswartz und Rowe (1993) Diversität als «all of ways that human beings are both similar and different» (ebd., S. 19). Für Organisationen können die Dimensionen das Bewusstsein bezüglich der gesamten Komplexität eines sozialen Systems erhöhen (Schulz, 2009, S. 35).

2.3.2 Zusammenfassung: Vielfalt als Unterschied und Gemeinsamkeit

Seit seiner Nennung hat sich der Aktionsrahmen für Diversität von den ursprünglichen Kerndimensionen *Geschlecht* und *Ethnizität* ausgehend erheblich erweitert und umfasst heute sämtliche nur denkbare Unterschiede zwischen Menschen. Liebermann et al. (2001) gelangen zu 66 Unterscheidungsmöglichkeiten. Der Grundgedanke vieler Darstellungen basiert auf dem Modell von Loden und Rosener (1991), welches zwischen *inneren* und *äusseren* Dimensionen von Diversität unterscheidet. Dieses Modell wurde durch Gardenswartz und Rowe (1994) erweitert und umfasste dann die *Persönlichkeit* als innersten Kern sowie *innere*, *äussere* und *organisationale* Dimensionen. Beide Strukturierungen rücken die sogenannten Kerndimensionen von Diversität als innere Dimensionen in den Vordergrund des jeweiligen Modells und lassen darüber hinaus offen, welche weiteren Themen im jeweiligen Organisationsumfeld relevant erscheinen sowie in einem zu definierenden Diversitätsansatz aufgenommen werden sollten. Die Modelle bringen jedoch die Schwierigkeit mit sich, dass die konzentrische Anordnung innerer, äusserer und organisationaler Faktoren eine Abgeschlossenheit der jeweiligen Gruppe und Bedeutungsunterschiede suggeriert (Stuber, 2009, S. 15ff.).

Diversität bezeichnet das Phänomen von Vielfalt, Mannigfaltigkeit und Unterschiedlichkeit. Aufgrund der umfangreichen US-amerikanischen Literatur zu Diversität existieren zahlreiche Definitionsansätze. Während der primäre Definitionsansatz von Thomas (1991) zunächst die zahlreichen Unterschiede von Vielfalt fokussiert, entwickeln die nachfolgenden Ansätze (Loden & Rosener, 1991; Gardenswartz & Rowe, 1994, 2000, 2010; Thomas, 1996; Liebermann 2004) die Sichtweise auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von

Diversität. Die trennenden und verbindenden Elemente und Eigenschaften von menschlicher Vielfalt und deren potenzieller Nutzen für Organisationen rücken in den Fokus. Diversität wird als kollektive Zusammensetzung beschrieben, die Ähnlichkeit und Unterschiedlichkeit beinhaltet, mit der gleichzeitig auf mehreren Ebenen umgegangen werden muss. Betont wird, dass Diversität den einzelnen Mitarbeiter*in und auch alle Mitarbeiter*innen in Organisationen betrifft, die gruppenübergreifend stets auch Gemeinsamkeiten aufweisen. Diversität zielt nach dem US-amerikanischen Verständnis darauf ab, einer Unterscheidung zwischen den *normalen* und den *anderen* Mitarbeiter*innen vorzubeugen und Kategoriendenken zu überwinden. Insgesamt besteht der theoretische Nutzen dieser Sichtweisen darin, dass mit ihnen stereotypem Gruppendenken vorgebeugt werden kann, als dies in anderen Ansätzen möglich war. Durch die Betonung der Tatsache, dass es Unterschiede sowohl zwischen als auch innerhalb von Gruppen gibt, dass Menschen innerhalb der Gruppen wie auch gruppenübergreifend immer auch Gemeinsamkeiten aufweisen, wird der Weg geebnet, dichotome Denkweisen zu reduzieren. Das Verständnis von Diversität wird dahingehend erweitert, als dass auch betont wird, dass Menschen erstens immer mehreren Gruppen angehören und zweitens diese Gruppenzugehörigkeiten von Bedeutung sind (Cox, 1993). Letztendlich wird jedoch an dieser Stelle die Chance nicht ergriffen, aus der Erkenntnis, dass Menschen immer auch Gemeinsamkeiten haben, tiefer gehende Aussagen über das Verhältnis von Gleichheit und Differenz zu formulieren (Schür, 2013, S. 129).

2.3.3 Deutsche Definitionsansätze von Diversität

In der deutschsprachigen Literatur findet sich mittlerweile ebenfalls eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Begriff Diversität, die sich teilweise an die US-amerikanischen Ansätze anlehnt und im Kontext von deutschen Unternehmen und deren kulturellen Hintergrund modifiziert wurde. Die zwei wichtigsten Entwicklungslinien Krell (2003) und Stuber (2009) werden im Anschluss erläutert.

<u>Krell (2003, 2008): Diversity Studies</u>

Krell (2008) übersetzt Diversity zunächst mit Vielfalt und definiert dann differenzierter: «Diversität im Sinne von Vielfalt steht für das Phänomen einer vielfältigen zusammengesetzten Belegschaft (ebd., S. 42) bzw. «für die Vielfalt der Mitglieder einer Organisation» (ebd., S. 42) «oder der Bezugsgruppe

derselben» (ebd., S. 64)[44]. Sie bestimmt die folgenden Merkmalsausprägungen als relevant:

- Geschlecht bzw. Frau,
- Kultur im Sinne von Ethnizität/Nationalität bzw. Migrationshintergrund und
- Alter bzw. Ältere, Behinderung und familiäre Situation bzw. Interessen und Bedürfnisse hinsichtlich der Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben.

Das Merkmal sexuelle Orientierung schliesst Krell (2008) aus und bemerkt, dass es im Gegensatz zu US-amerikanischen Ansätzen «nicht mehr zum Standardrepertoire» (ebd., S. 64) zählt. In der Personalforschung hingegen dominieren in Deutschland die Diversitätsmerkmale Kultur und Geschlecht. Die Merkmalsausprägungen *Religion* und *Behinderung* hingegen sind äusserst selten Gegenstand von Forschungen und die sexuelle Orientierung kommt überhaupt nicht vor (Krell, 2003, S. 64f.). Vor dem Hintergrund fehlender Einheitlichkeit der Diversitätsdefinitionen arbeitet Krell zwei Grundverständnisse heraus. Sie definiert Diversität zu einen mit «Vielfalt als Unterschiede» sowie zum anderen als «Unterschiede und Gemeinsamkeiten» (Krell, 2003, S. 42). Sie reflektiert, dass das Verständnis von Vielfalt als Unterschiede den Grundgedanken beinhaltet, dass es keine «zwei identischen Individuen gibt und insofern […] wir eben alle unterschiedlich» sind (Krell, 2008, S. 220). Als mögliche Folge gibt sie zu bedenken, dass ein solcher Ansatz dazu beitragen kann, eine oder mehrere Gruppen als *besonders* zu definieren, was in der Konsequenz Stereotypisierungen verstärken kann. Insbesondere die Angehörigen von dominanten Gruppen könnten durch die Konzepte des Diversitätsmanagements angesprochen werden, «zum einen, um den anderen reibungsloser zu kooperieren […] zum anderen, um deren besondere Potenziale zu erkennen» (Krell, 2004, S. 221). Positive Effekte können laut ihrer Auffassung durch das Hervorbringen von Unterscheidungen erzielt werden. Im Gegensatz dazu bietet der Ansatz, der auf Vielfalt als Unterschiede und Gemeinsamkeiten verweist, «einen besseren Schutz vor stereotypisierendem Schubladendenken» (ebd., S. 224), da jenem Phänomen Rechnung getragen wird, dass Menschen stets Angehörige mehrerer Gruppen sind (Schür, 2013. S. 108 ff.).

[44] Krell (2008) betont, dass an dieser Stelle zwar meist, aber eben nicht nur von den Mitarbeiter*innen einer Organisation die Rede sein muss, sondern beispielsweise bei Universitäten auch die Vielfalt der Studierenden oder bei Schulen die der Schülerinnen und Schüler mitgemeint sein kann (ebd., S. 65).

Stuber (2009): Diversität als Potenzial-Prinzip

Stuber orientiert sich an den US-amerikanischen Definitionsansätzen von Diversität und bezieht sich auf die Modelle von Loden und Rosener (1991) sowie Gardenswartz und Rowe (1994), indem er ebenfalls zwischen inneren und äusseren Dimensionen unterscheidet. Er beschreibt Diversität als die «Tatsache, dass sich Menschen in vielerlei Hinsicht unterscheiden und auch gleich sind» (Stuber, 2009, S. 15). Stuber betont, wie Thomas (1996), die Unterschiedlichkeit aller Menschen, welche die Individualität des Einzelnen prägen sowie die Gemeinsamkeiten von Menschen als verbindendes Elemente: «Diversität verfolgt das Ziel, Menschen mit all ihren Unterschieden zu berücksichtigen, also nicht so zu tun, als seien sie gleich» (ebd., S. 22). Auch betont er in seiner Definition den unternehmerischen Nutzen von Vielfalt, indem er Diversität als «Potenzial-Prinzip, mit dem Vielfalt durch positive Beachtung und aktive Einbeziehung systematisch zum Vorteil aller genutzt wird» (ebd., S. 15). Die Kerndimension Vielfalt setzt sich zusammen aus den folgenden Merkmalsausprägungen:

- Alter,
- Befähigung oder Behinderung,
- (ethnisch-kulturelle Prägung,
- biologisches und/oder soziales Geschlecht,
- sexuelle Orientierung und
- religiöse Glaubensprägung.

Stuber betont, dass dies keine abschliessende Aufzählung darstellt, sondern je nach Situation (in der jeweiligen Organisation) weitere Dimensionen von Vielfalt Bedeutung haben können (Schür, 2013, S. 104f.).

2.3.4 Zusammenfassende Betrachtung der Diversitätsansätze

Diversität als Begriff findet zunächst in den USA der 1980er Jahre vermehrt Verwendung und thematisiert die Unterschiede in der Arbeitnehmerschaft hinsichtlich des Geschlechtes, des Alters und der Ethnizität (Johnston & Parker, 1987; Zanoni et al., 2010). Ein wesentlicher Aspekt dieser historischen Entwicklung besteht darin, dass die mit unterschiedlichen Diversitätsbereichen verbundenen gesellschaftlichen Ungleichverhältnisse in den USA, die über emanzipatorische Bewegungen ab den 1950er-Jahren öffentlich diskutiert werden und in unterschiedlichen gesetzlichen Regelungen resultieren, zunehmend hinter die ökonomische Nutzenperspektive (Kostenargumente, Produktivitätssteigerung) hinsichtlich Diversität zurücktreten. Der Begriff Diversität dient in diesem Zusammenhang vor allem dazu, die ökonomische Bedeutung von

Unterschiedlichkeit der Menschen für Organisationen benennbar und greifbar zu machen. Daher wird Diversität in der wissenschaftlichen Literatur (Becker & Seidel, 2006, 2015) und in der Beratungsliteratur (Stuber, 2009, 2014) zumeist mit betriebswirtschaftlichen Nutzenerwartungen verknüpft (Bendl et al., 2012, S. 30). Seit seiner Nennung hat sich der Aktionsrahmen für Diversity von den ursprünglichen Kerndimensionen *Geschlecht* und *Ethnizität* erheblich erweitert und umfasst heute sämtliche nur denkbare Unterschiede zwischen Menschen. Liebermann et. al (2001) gelangen zu 66 Unterscheidungsmöglichkeiten (Spelsberg, 2013, S. 30) Der Grundgedanke vieler Darstellungen basiert auf dem Modell von Loden und Rosener (1991), welches zwischen *inneren* und *äusseren* Dimensionen von Diversität unterscheidet. Dieses Modell wird durch Gardenswartz und Rowe (1994) erweitert und umfasst die *Persönlichkeit* als innersten Kern sowie *innere*, *äussere* und *organisationale* Dimensionen. Beide Strukturierungen stellen die sogenannten Kerndimensionen von Diversität als innere Dimensionen in den Vordergrund des jeweiligen Modells und lassen darüber hinaus offen, welche weiteren Themen im jeweiligen Organisationsumfeld relevant erscheinen sowie in einem zu definierenden Diversitätsansatz aufgenommen werden sollten. Beide Modelle bringen allerdings die Schwierigkeit mit sich, dass die konzentrische Anordnung innerer, äusserer und organisationaler Faktoren eine Abgeschlossenheit der jeweiligen Gruppe und Bedeutungsunterschiede suggeriert. Die Modelle und ebenso zahlreiche Ansätze der Praxis verwenden die sogenannten Kerndimensionen als zentrale Bausteine zur Beschreibung von Vielfalt. Diese umfassen sechs biologische und/oder soziale Faktoren, welche Menschen von Natur aus gegeben sind, ihre Lebenswelten prägen und praktisch nicht veränderbar sind. (1) Alter, (2) Befähigung oder Behinderung, (3) ethnische-kulturelle Prägung, (4) Geschlecht, (5) sexuelle Orientierung und (6) religiöse Glaubensprägung. Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) nennt ebenfalls genau diese sechs Faktoren menschlicher Vielfältigkeit als besonders schützenswerte Dimensionen. Sie stehen nicht separat nebeneinander, sondern greifen ineinander über und überlagern sich (Stuber, 2009, S. 19). Die inhaltliche Definition vom Begriff Diversität wird sowohl in sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen wie auch in organisationspraktischen Zusammenhängen unterschiedlich konnotiert und definiert (Becker & Seidel, 2015). Dabei bilden meist soziale Kategorien (Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Bildung etc.) die Grundlage für die Definitionen von Diversität. Selten wird Diversität als komplexes gesellschaftliches Phänomen der Differenzsetzung definiert, welches Macht- und Legitimationsverhältnisse einer Gesellschaft (Organisation) widerspiegelt, reproduziert und unterläuft (Hofmann, 2012, S. 31).

Vielfalt ist, wie oben ausgeführt, kein neutraler Begriff zur Beschreibung einer objektiv gegebenen Tatsache, sondern vielmehr eine Bezeichnung, die

sich ihren Gegenstandsbereich selbst erschafft. Sie ist somit zugleich eine Metapher, welche die Linse der Betrachtung eines anderen Bereichs bildet, die dadurch neue Bedeutung gewinnt. Metaphern haben die Funktion, Assoziationen (siehe Tabelle 4) auszulösen, zu emotionalisieren, fesseln und motivieren, vertraute Sichtweisen zu attackieren und Lernen durch Framing zu befördern (Kieser, Hegele, & Klimmer, 1998). Vielfalt ist ein soziokulturelles Deutungsmuster, das in der gesellschaftlichen Debatte häufig stark polarisiert bewertet wird. Es lässt sich jedoch behaupten, dass Vielfalt überwiegend positiv besetzt ist (Lederle, 2008, S. 214f.).

Tabelle 4: Assoziative Begriffe zu Vielfalt

Positiv	Negativ
• Vielfalt • Mannigfaltigkeit, Diversität • Pluralität, Pluralismus • Multikultur, Multikulturalismus • Metaphern: Mosaik, Schmelztiegel, Spektrum, bunte Fülle	• Zersplitterung, Fragmentierung • Heterogenität (z. T. auch positiv) • Ungleichheit • Verlorene Einheit • Metaphern: Flickenteppich, Sumpf, Multi-Kulti Chaos

Quelle: Antweiler, 2003, S. 47

2.4 Normative und analytische Definitionsansätze

Im Folgenden werden im Kontext zur vorliegenden Untersuchung ausgewählte Definitionen zu Diversität aus der englisch- und deutschsprachigen Literatur, welche auf der analytischen und normativen Ebene angesiedelt sind, aufgezeigt, um verschiedene Traditionslinien der Wahrnehmung von und des Umgangs mit Vielfalt in einen kritischen Diskussionszusammenhang zustellen. Vor diesem Hintergrund erfolgt dann im nächsten Kapiteln eine Auseinandersetzung im interdisziplinären Kontext mit erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskursen zu Vielfalt und Diversität.

So definieren Schwarz-Wölzl und Maad (2003, S. 7):

> Diversität bezeichnet all jene menschlichen Identitäten und Charakteristika, die unterscheidend zu anderen Menschen stehen. Hierbei kann sich Diversität auf vielfältige Unterscheidungsformen beziehen, wobei es nicht nur um die klassischen, weil sichtbaren Differenzmerkmale, wie Geschlecht, Alter oder ethnische Zugehörigkeit geht, sondern auch um nicht unmittelbar erkennbare Merkmale, wie religiöse Überzeugung, sexuelle Orientierung, kultureller Hintergrund.

Normativ soll Diversität die «Vermeidung jeglicher struktureller Ausgrenzung, Achtung vor der Individualität jedes einzelnen Menschen und Wertschätzung von sozialen Unterschieden in Geschlecht, Ethnie, Alter, Religion, sozialer Schicht, Lebensstilen, etc. » enthalten (Schwarz-Wölzl & Maad, 2003, S. 10). Diversität wird also nicht als Problem, sondern als Stärke gesehen. Im Mittelpunkt steht das Verstehen, Respektieren und Wertschätzen von Unterschieden, z. B. mit dem Ziel, «to create a workplace that truly values diversity, which means recognizing and acknowledging individual differences and accommodating different needs and expectations» (Dietz, 2007, S. 14). Zudem wird bei Diversität oftmals nicht ein Unterschied oder eine Gemeinsamkeit gedacht, sondern es handelt sich simultan um verschiedene Unterschiede und Gemeinsamkeiten, um eine Vielfalt sich kreuzender, sich überschneidender und wechselnder Differenzlinien (Auernheimer, 2016, S. 135f.; Sievers, 2015, S. 17), die inter- und intraindividuelle und Gruppenmerkmale betreffen können «multiplicity, overlapping and crossing between sources of human variation» (Dietz, 2007, S. 8) bis hin zu einer Auflösung klarer Differenzlinien (Sievers, 2015, S. 17)

Auf der analytischen Ebene bezeichnet der Ansatz lediglich die Vielfalt (Unterschiede und Gemeinsamkeiten) von Menschen oder Menschengruppen. Diese Beschreibungen werden auf der normativen Ebene aufgegriffen sowie mit einem positiven Werturteil belegt (Nestvogel, 2008, S. 22; Sievers, 2013, S. 17).

Tabelle 5: Unterscheidung der Definitionen von Diveristät auf analytischer und normativer Ebene

Autor	Aussage	Ebene
Cox 1994	«Planning and implementing organizational systems and practices to manage people so that the potential advantages of diversity are maximized while people potential disadvantages are minimized» (Cox, 1994, S. 11).	**analytische Ebene**
Larkey 1996	«[…] as a difference in worldviews or subjects culture, resulting in potential behavioral differences among culture groups […] and (b) difference in identity among group members in relation to other groups» (Larkey, 1996, S. 465).	**analytische Ebene**
Wagner und Sepehri 1999	«[…] all das, worin Menschen sich unterscheiden können. Dazu gehören sowohl äusserlich wahrnehmbare als auch subjektive Unterschiede. Rasse, Geschlecht, Alter oder körperliche Behinderung zählen zur ersten Kategorie, Erziehung, Religion und Lebensstil dagegen zur zweiten» (Wagner & Sepehri, 1999, S. 18).	**analytische Ebene**

Autor	Aussage	Ebene
Schwarz-Wölzl und Maad, 2003	«Diversity bezeichnet all jene menschlichen Identitäten und Charakteristika, die unterscheidend zu anderen Menschen stehen. Hierbei kann sich Diversity auf vielfältige Unterscheidungsformen beziehen, wobei es nicht nur um die klassischen, weil sichtbaren Differenzmerkmale, wie Geschlecht, Alter oder ethnische Zugehörigkeit geht, sondern auch um nicht unmittelbar erkennbare Merkmale, wie religiöse Überzeugung, sexuelle Orientierung, kultureller Hintergrund» (Schwarz-Wölzl & Maad, 2003, S. 7).	**normative Ebene**
Leiprecht 2008	Diversitätsbewusste Perspektiven thematisieren Diversität als ein Merkmal von allen Menschen und machen deutlich, dass alle Menschen- wenn auch in sehr unterschiedlicher Art und Weise- mit Einteilungen entlang der Kategorien wie Soziale Klasse/Schicht, Ethnie/Nation, Geschlecht/sexuelle Orientierung, Alter/Generation usw. zu tun haben (Leiprecht, 2008, S. 18).	**normative Ebene**
Rosenstreich 2011	Die Kernidee des Diversitäts-Diskurses lässt sich als Anerkennung der menschlichen Vielfalt und Pluralisierung von Lebensformen in ihren individuellen, sozialen und politischen Dimensionen zusammenfassen. Diversitätsansätze wenden sich von jenen ab, die Differenz als Problem definieren, das es zu beheben gilt. Differenzen werden […] als förderungswürdige Bereicherung beschreiben» (Rosenstreich, 2011, S. 232).	**normative Ebene**
Koall 2007	Unter Diversity wird eine soziale Vielfalt oder organisationale Verschiedenheit der Mitglieder verstanden, die in ihrer blossen Wahrnehmung weder etwas Positives noch etwas Negatives bedeutet (Koall, 2007, S. 81).	**normative Ebene**
Allemann-Ghionda 2013	Diversität setzt sich aus individuellen und gruppenbezogenen Merkmalen zusammen, die teilweise angeboren sind, teilweise individuell erworben sind und teilweise durch Gesetze und institutionelle Praxis entstehen. Zu diesen Merkmalen zählen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit und in zufälliger Reihenfolge) der sozioökonomische Status, die Ethnie, Nationalität, Geschlecht bzw. sexuelle Orientierung, Alter, *ability/disability*, Hautfarbe und andere sichtbare körperliche Merkmale, Religion bzw. Glaube oder Spiritualität» (Allemann-Ghionda, 2013, S. 29; Sievers, 2015, S. 17)	**normative Ebene**
Franken 2015	Diversity ist ein Begriff für relevante Unterscheidungsmerkmale von Menschen (Franken, 2015, S. 18)	**analytische Ebene**

Quelle: Eigene Darstellung

Die in den Definitionen angesprochenen Diversitätsaspekte sind nicht neu. Menschliche Diversität hat es immer gegeben, sie wurde nur unterschiedlich konstruiert, kategorisiert, konnotiert, bewertet und behandelt. «The difference that makes the difference» (Bateson), d. h. die Unterschiede, die zu wichtigen, wesentlichen (im positiven Sinne als auch im negativen Sinne) Merkmalen kategorisiert werden, variieren mit den jeweiligen gesellschaftlichen Gegebenheiten, Interessen und Machtkonstellationen. Auch wenn Diversitätskonzepte den Anschein geben, jegliche Art von Vielfalt wertzuschätzen, ist zu fragen, ob sie de facto nicht doch nur bestimmte Differenzkategorien zu schätzenswerten konstruieren, diese als quasi natürlich gegeben voraussetzen, d. h. zu essentialisieren und ideologisieren und andere mögliche Differenzkategorien wie z. B. *Arme, Alte, Ungebildete, Kranke, körperlich oder geistig Behinderte* ignorieren (Nestvogel, 2008, S. 22f.). So gelten die sichtbaren Formen von Diversität als besonders konfliktträchtig, da entlang ihrer *faultlines* Bruchlinien entstehen können. Diese Bruchlinien basieren auf den sichtbaren Unterschieden zwischen Menschen, die ihre Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen markieren. Gerade bei der Neubildung von Gruppen werden diese Merkmale zur Kategorisierung herangezogen, mit der Folge, dass (hierarchisierte) Subgruppen entstehen, die den Kommunikationsfluss und Kohäsion der Gruppen beeinträchtigen und zu Konflikten führen können (Li & Hambrick, 2005; Joshi, 2006). Im Zusammenhang der *critical mass* Diskussion erhalten Bruchlinien entlang der Geschlechtergrenzen besonders Relevanz in «top management teams» (Torchia & Calabro, 2009; Huse et al., 2013) (Hansen, 2013, S. 202).

Die obigen Ausführungen führen zu der Schlussfolgerung, dass die Relevanz der verschiedenen aufgezeigten Dimensionen von Diversität in jeder spezifischen Organisation unterschiedlich sein kann und dementsprechend die einzelnen Dimensionen nicht allgemeingültig nach ihrer Bedeutsamkeit geordnet werden können (Schulz, 2009, S. 37). Sie führen weiter zu dem Fazit, das der Begriff Diversität trotz der zahlreichen Definitionsversuche nicht mit einer einzigen Begriffsbestimmung behandelt werden kann. Diversität beinhaltet eine unendliche Vielzahl von Merkmalsausprägungen, welche beobachtbar und beschreibbar sind. So kann Diversität erstens je nach Kontext im deskriptiven oder normativen Modus verstanden werden, wobei die Grenzen zuweilen verschwommen sind. Zweitens ist der Begriff Diversität in sich widersprüchlich, da sich die Frage stellt: Ist es besser für Individuen und Gruppen, die in irgendeiner Weise von der jeweiligen Mehrheit, die sich als *normal* bezeichnet, als *anders* gesehen werden und von Diskriminierungen bedroht oder konkret betroffen sind, besser zu behandeln? Oder ist es besser, wenn sie gleichbehandelt werden, ohne Rücksicht auf besondere Bedürfnisse, die sie haben könnten? Die Antwort auf die Frage ist schwierig, da der Spiel-

raum für die Definitionen von Bedürfnissen gross ist und in mancher Hinsicht als undefiniert bezeichnet werden kann (Allemann-Ghionda, 2013, S. 37f.).

Im Zusammenhang zur vorliegenden Untersuchung fokussiert ein normativer Umgang mit Vielfalt. Diversität wird «[als], Achtung der Individualität jedes einzelnen Menschen und Wertschätzung von sozialen Unterschieden» (Schwarz-Wölzl & Maad, 2003) betrachtet. Die Wahrnehmungen der Merkmale von Unterscheiden und der Gemeinsamkeiten erfolgt nicht isoliert, sondern gemeinsam, kombiniert oder kumuliert. Kein(e) Kandidat*in weist ausschliesslich Merkmale, wie Frau, jung, dunkelhäutig und gesund auf. Die Merkmale werden nicht dualistisch gesehen, sondern als eine Reihe von unterschiedlichen Optionen (Allemann-Ghionda, 2013, S. 29f.). Da Menschen nicht uneingeschränkt alles Beobachtete aufnehmen können, sind der Wahrnehmung bestimmte Selektionsfilter vorgeschaltet, die Komplexität reduzieren und die Beobachtung lenken. Ordnungsrahmen bilden frühere Informationen und Erfahrungen oder innere Bilder[45], die als *mentale* Bilder bei der Wahrnehmung äusserer Objekte mitarbeiten. Diese Selektionsfilter führen zu Informationsreduktion, wodurch einerseits die Leistungskapazität erhöht, anderseits Wahrnehmungsverzerrungen vorgegeben sind. Zu den Filtern zählen kognitive Strukturen wie Erwartungen, Hypothesen, Personenschemata und Stereotypen. Insbesondere die Stereotypen als sozialisationsbedingte, kulturell abhängige, allgemein verbreitete Annahme, über bedeutsame Eigenschaften einer Personengruppe oder bestimmte Tätigkeitsfelder (Höher & Höher, 2007, S. 239) bilden in der vorliegenden Untersuchung Hinweise auf Diskriminierungen seitens der Mitglieder der Findungskommission. Demzufolge schliesst die Erläuterung von Diversität aus dem Blickwinkel von Stereotype und Vorurteilen an.

2.5 Stereotype und Vorurteile im Kontext zu Diversität

Die fortschreitende Globalisierung des Handels, demographische Trends in der Bevölkerung, sowie Gesetze und öffentlicher Druck führen dazu, dass Unternehmen immer häufiger heterogene Mitarbeiterstruktur aufweisen (Aretz, 2006). Zunehmend befinden sich heute mehr Menschen verschiedener Herkunft, Kultur, Weltanschauung, mit unterschiedlichem Alter und Geschlecht in demselben Unternehmen, in derselben Abteilung und in demselben Arbeitsteam. Die Zunahme der Diversifikation in der Arbeitswelt hat auch zur Folge, dass die Anzahl der Gruppen zunimmt, die Opfer von Stereotype und Vorurteilen werden können

45 Zur Bedeutung von inneren Bildern siehe bei Hüther (2005) und zur emotional-konstruktivistischen Grundlage der Erzeugung von Wirklichkeit siehe bei Arnold (2005).

(Petersen & Dietz, 2008, S. 311). Stereotype Bilder über *Kulturen*, *Ethnien*, *Nationen* oder *Geschlechter* können harmlos sein, doch kann man sich keineswegs sicher sein, ob diese lustigen Harmlosigkeiten nicht doch zu unerwarteten negativen Effekten führen können (Leiprecht, 2011, S. 135). Im Zusammenhang mit dem Prozess der Personalauswahl können beispielsweise Geschlechterstereotype[46] als kognitive soziale Strukturen, die sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern enthalten, zum Tragen kommen. Geschlechterstereotype gehören einerseits zum individuellen Wissensbesitz, anderseits bilden sie den Kern eines konsensuellen, kulturell geteilten Verständnisses von den je typischen Merkmalen der Geschlechter (Schneider, 2004). Hier liegt eine duale Natur vor, deren mögliche Anpassung von einzelnen Akteuren im sozialen Feld der Findungskommission zu Diskriminierung führen kann, die es zu rekonstruieren gilt. Dies insbesondere auch vor dem Hintergrund, dass Geschlechterstereotype über deskriptive[47] und präskriptive[48] Anteile verfügen, die bei Verletzungen der stereotypen Erwartungen in hohem Masse änderungsresistent sind (Eckes, 2010, S. 171).

Im Anschluss ist es notwendig, die begrifflichen Grundlagen zu erläutern, die Mechanismen und Funktionen für den Arbeitskontext zu beleuchten, um die gewonnenen Kenntnisse auf den Prozess der Personalauswahl zu übertragen. Dies insbesondere vor dem Hintergrund, dass Stereotypen nicht nur in vielfältiger Weise beeinflussen, wie Personen Mitglieder von Fremdgruppen wahrnehmen und beurteilen, sondern darüber hinaus kann die Aktivierung von Stereotypen in sozialen Interaktionen auch dazu führen, dass sich einzelne Mitglieder der Findungskommission den stereotype Erwartungen ihrer Interaktionspartner anpassen (Petersen & Dietz, 2008, S. 311f.).

2.5.1 Definitionen zu Stereotype und Vorurteilen

Der Ausdruck *Stereotype* setzt sich aus den zwei griechischen Wörtern *stereos* (starr, fest, hart) und *typos* (Entwurf, feste Norm, charakterliches Gepräge) zusammen. Ursprünglich basiert der Begriff auf der Erfindung des Druckers

46 Geschlechtstypisierende Besonderheiten bei der Personalbeurteilungen siehe auch Höher und Höher, 2007, S. 244ff.

47 Die deskriptiven Anteile umfassen traditionelle Annahmen darüber, wie Männer und Frauen sind, welche Eigenschaften sie haben und wie sich verhalten. Beispielsweise gelten Frauen als verständnisvoll und emotional und Männer als zielstrebig und dominant (Eckes, 2010, S. 171).

48 Die präskriptiven Anteile beziehen sich auf traditionelle Annahmen darüber, wie Frauen und Männer sein sollen und wie sie sich verhalten sollen. Frauen sollen einfühlsam sein und Männer sollen dominieren (Eckes, 2010, S. 171).

Didot, welcher 1776 einzelne Buchstaben zu einer Druckerplatte zusammenfügte, um somit ganze Zeilen und Seiten aus einem Stück zu giessen. Lippmann (1922) führte erstmals den Begriff in den Sozialwissenschaften mit seinem Buch «Public Opinion» ein. Er war der Auffassung, dass Personen häufig nicht als Individuum auftreten, sondern als ein Teil einer Gruppe und Personen als Teil der Gruppe und somit die vorgefassten Meinungen übernehmen. Lippmann verglich dies mit dem Druckverfahren – «einen Stempel aufdrücken». Die sozialpsychologische Erforschung erfolgte mit Katz und Braly (1933) beschreiben Stereotype als «a fixed impression which conforms very little to the fact it pretends to represent, and results from our defining first and observing second» (ebd., S. 280ff.). Ihre Einführung des Checklistenverfahrens (Messung von Stereotype) zählte lange Zeit zum Standardinstrument in der Stereotypeforschung (Petersen & Six, 2008, S. 21).

Bullock und Stallybrass (1977, S. 601) bezeichnen im sozialen Ansatz Stereotype als

> ein übervereinfachtes geistiges Bild von (normalerweise) einer Kategorie von Personen, Institutionen und Ereignissen, das in seinem wesentlichen Merkmal von einer grossen Zahl von Personen geteilt wird. […] Stereotype gehen häufig, aber nicht möglichweise, mit Vorurteilen einher, d. h. mit positiven oder negativen Prädispositionen gegenüber Mitgliedern der jeweiligen Kategorie.

In aktuellen Definitionen werden Stereotype als «eine Reihe von Überzeugungen über die Mitglieder einer sozialen Gruppe oder als Assoziation einer Reihe von Merkmalen mit einer Kategorie» (Petersen & Dietz, 2006, S. 108) verstanden. Sie können sowohl positive als auch negative Inhalte aufweisen, wobei Stereotype, die sich auf Fremdgruppen beziehen, meist eher negativer Natur (Petersen & Six, 2008, S. 21).

Franken (2014, S. 19) formuliert:

> Stereotype sind vereinfachende Vorstellungen von Menschen und Ergebnissen, die unsere Wahrnehmung bestimmen. Sie spiegeln Meinungen und Denkmuster von sozialen Gruppen wider und sind grundsätzlich neutral. Der Erwerb stereotypen Wissens beginnt bereits sehr früh in der Kindheit, deswegen sind uns die Stereotypen nicht bewusst. Stereotype zeugen von Unterschieden zwischen Menschen, dienen der Kategorisierung (Typisierung) und beinhalten ein spezifisches (kulturabhängiges) Wissen über typische Verhaltensweisen von Frauen und Männern. Damit erfüllen sie eine Orientierungsfunktion.

Der Erwerb von stereotypem Wissen beginnt bereits in der Kindheit. Aus diesem Grund sind uns oftmals Stereotype nicht bewusst. Sie zeugen von Unterschieden zwischen Menschen, dienen zur Kategorisierung (Typisierung) und

beinhalten ein spezifisches (kulturabhängiges) Wissen über typische Verhaltensweisen. Damit erfüllen sie eine Orientierungsfunktion (Franken, 2014, S. 19). Stereotype können sowohl positive als auch negative Inhalte haben, aber Stereotype, die sich auf Fremdgruppen beziehen, sind in der Regel eher negativer Natur (Petersen & Dietz, 2006, S. 108).

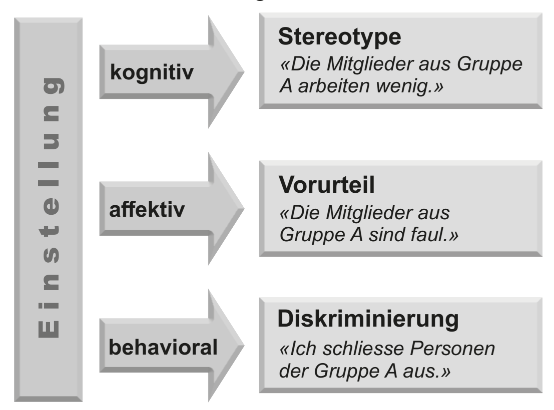
Ein Vorurteil hingegen ist ein vorab wertendes Urteil, ohne eigene Reflektion und Erfahrungen. Vorurteile sind meistens negativ. Häufig geht es dabei um generalisierende Einstellungen gegenüber anderen Personen oder gesellschaftlichen Gruppen, die negative Gefühle oder negative Handlungen nach sich ziehen können (Franken, 2015, S. 20). Vorurteile sind dabei nicht gleichbedeutend mit Stereotype. Während Stereotypen aus der Gesamtheit aller Überzeugungen über Mitglieder einer Fremdgruppe bestehen (Schulz, 2009, S. 22) (kognitive Komponente), stellen Vorurteile die in der Regel negativen Bewertungen von Fremdmitgliedern dar (affektive Komponente) (Petersen & Dietz, 2006, S. 108). Folglich erweitern Vorurteile die kognitive Komponente der Stereotypen um eine emotionale Komponente und umfassen «eine negative Einstellung gegenüber allen oder den meisten Mitgliedern einer Gruppe, die auf Stereotypen und Ansichten über die Mitglieder dieser Gruppe basiert» (Petersen & Dietz, 2006, S. 108), und führen zu einer deutlichen Aversion gegenüber den Mitgliedern der vorteilbehafteten Minderheit (Schulz, 2009, S. 22). Der Begriff der sozialen Diskriminierung bezieht sich ausschliesslich auf das konkrete Verhalten (verhaltensmässige Komponente). Unter sozialer Diskriminierung versteht man die Bevorzugung oder Ablehnung von Personen, die einzig aufgrund deren Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder sozialen Kategorie erfolgt (Petersen & Blank, 2001, 2003) (ebd., S. 109).

Empirische Studien (Pettigrew & Mertens, 1995; Klink & Wagner, 1999) belegen, dass Stereotype und Vorurteile das Sozialverhalten bedeutsam beeinflussen und dass soziale Diskriminierung im Alltag weitverbreitet ist (Petersen & Dietz, 2006, S. 109). Entsprechend dem Dreikomponentenmodell der Einstellung können Stereotype als kognitive Komponente, Vorurteile als affektive Komponente und Diskriminierungen als behavioral Komponente seiner sozialen Einstellung betrachtet werden. Jedes Individuum verfügt über Stereotype von sozialen Gruppen. Kategorisierungen sind dabei ein grundlegender Mechanismus. Das bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass Vorurteile gegenüber dieser sozialen Gruppe bestehen. Vorurteile beinhalten positive und negative Gefühle gegenüber bestimmten Personen bzw. Personengruppen. Stereotype sind demgegenüber wertfrei und ohne emotionale Komponente. Beide Formen (Vorurteile und Stereotype) können sich allerdings im Verhalten widerspiegeln und Ausdruck von Diskriminierungen sein (Becker, 2015, S. 226).

2.5.2 *Entstehungsmechanismen und Folgen von Stereotypen und Vorurteilen*

Ein wesentlicher Mechanismus bei der Entstehung von Stereotype besteht in der Bereitschaft von Personen zur sozialen Kategorisierung und dazu, Menschen in Fremd- und Eigengruppen aufzuteilen (Macrae & Bodenhausen, 2000) (Petersen & Dietz, 2006, S. 109) Die für die Stereotypisierung erforderliche Kategorisierung in Gruppen kann über sehr breite Merkmalskategorien (Geschlecht, Nationalität, Alter) oder auch in kleinere soziale Kategorien (Karrierefrauen) erfolgen (Petersen & Six, 2008, S. 21).

Abbildung 4: Dreikomponentenmodell zur Abgrenzung von Stereotyp, Vorurteil und Diskriminierung.



Quelle: Becker, 2015, S.226

Bereits die reine Kategorisierung hat Auswirkung auf die Wahrnehmung sowie den Urteilsprozess. Bei der Bildung von Stereotype ist festzustellen, dass Stereotype über die Fremdgruppen bezüglich der Inhalte und zentralen Annahmen in der Regel negativer als die Stereotype der Eigengruppe ausfallen. Dies hat unter anderem die Folge eines systematischen Bias bei der Verwendung von Sprache: Danach wird positives Verhalten eines Eigengruppenmitglieds in relativ abstrakten Begriffen beschrieben, das gleiche Verhalten bei Fremdgruppenmitgliedern hingegen mit sehr konkreten Begriffen. Bezogen auf negatives Verhalten zeigt sich das umgekehrte Muster, d. h., negatives Verhalten der Eigengruppe wird konkret beschrieben, während bei Fremdgruppenmitgliedern zu deren Beschreibung abstrakte Begriffe zur Verwendung kommen (Linguistische Intergruppenverzerrung) (Petersen & Six, 2008, S. 21).

Stereotype können des Weiteren aus «Salience Effekten» bei der Wahrnehmung resultieren. Auffällige Merkmalskategorien werden zum Beispiel eher zur Bildung von Stereotype anregen als weniger hervorstechende Merkmale. Dies lässt erklären, weshalb Rassenmerkmale und Geschlechtermerkmale stärker ausgeprägt sind als Stereotype mit weniger auffälligen sozialen Kategorien (Petersen & Six, 2008, S. 21f.). *Salience Effekte* sind auch von Bedeutung bei der Bildung von sogenannten illusorischen Korrelationen, also Wahrnehmungen zwischen zwei Variablen (Fremdgruppe und bestimmtes Verhalten), was tatsächlich nicht existiert. Dies führt u. a. dazu, dass das Ausmass negativer Verhaltensweisen bei Mitgliedern von Minderheitengruppen überschätzt wird (illusorische Korrelationen). Schliesslich treffen Personen nicht nur Wahrscheinlichkeitsurteile über das Zusammentreffen zwischen Personen, welche zu bestimmten Gruppen mit verschiedenen Attributen gehören, sondern auch über Ko-Variationen von Attributen (implizierte Persönlichkeitstheorie) (ebd., S. 22f.). Stereotype und Vorurteile entstehen darüber hinaus auch aus persönlichen Erfahrungen (Ableiten von Gruppenmerkmalen aus beobachtetem Verhalten) sowie sozialem Lernen (Erfahrungen in der Schule, im Elternhaus, aus den Medien) (Petersen & Dietz, 2006, S. 109).

Stereotype beeinflussen in vielfältiger Weise, wie Personen Mitglieder von Fremdgruppen wahrnehmen und beurteilen. Bei der Aufnahme, Speicherung und Erinnerung von Informationen werden solche Sachverhalte bevorzugt, welche mit dem Stereotype konsistent sind. Ambivalente Informationen werden so interpretiert, dass sie mit dem Stereotype konform erscheinen und inkonsistente Informationen werden häufig auf externale Ursachen zurückgeführt (Petersen & Dietz, 2006, S. 110). Ist eine relevante Information über ein Fremdgruppenmitglied nicht vorhanden, so können diese Informationen als Stereotyp abgeleitet und ergänzt werden (Petersen & Six-Materna, 2006). Überdies kann die Aktivierung von Stereotype in sozialen Interaktionen auch dazu führen, dass sich Mitglieder einer bestimmten Gruppe den stereotype Erwartungen ihrer Interaktionspartner anpassen. Zum einem können Personen geleitet durch ihre Stereotype sich Fremdgruppenmitgliedern gegenüber in einer Weise verhalten, die bei diesen mit dem Stereotype konforme Verhaltensreaktionen geradezu hervorrufen und damit letztlich das ursprüngliche Stereotype bestätigen (sich selbst-erfüllende Prophezeiung). Zum anderen können Mitglieder bestimmter Gruppen dazu gebracht werden, mit einem gängigen Stereotype konforme Verhaltensweisen zu zeigen, allein indem sich die Gruppenmitglieder der jeweiligen Stereotype über ihre Gruppe bewusst sind (Spencer, Steele, & Quinn, 1999, S. 110f.). Zu den abschwächenden Faktoren (suppression factors) zählen nach Crandall und Eshlemann (2003) gesellschaftliche Normen, die den Ausdruck von Stereotype und Vorurteilen verurteilen. In vielen Ländern sollen zudem staatliche Gesetze mögliche negative Folgen von Stereotype und Vor-

urteilen verhindern. In den USA ist es heute bereits gesetzlich vorgeschrieben, dass Unternehmen das Geschlecht, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe, das Herkunftsland und die Religionszugehörigkeit von Mitarbeiter*innen und Bewerber*innen in Personalentscheidungen nicht zum Kriterium machen dürfen. Ähnliche Regelungen bestehen in der Bundesrepublik Deutschland sowie der Schweiz. Viele Unternehmen versuchen auch mit unternehmenseigenen Richtlinien (Corporate codes), diskriminierendes Verhalten gegenüber Mitgliedern von Minderheiten in ihrer Organisation zu verhindern. Obgleich infolge der genannten abschwächenden Faktoren immer weniger Menschen offene traditionelle Vorurteile verbalisieren und ausleben, ist eine andere Form von Vorurteilen, welche als latente oder subtile Vorurteile beschrieben werden können, immer noch verbreitet. Menschen mit latenten Vorurteilen hegen einen gewissen Restbestand an negativen Gefühlen gegenüber Fremdgruppenmitgliedern, aber bemühen sich, vorurteilfrei zu erscheinen, um nicht gegen Gesellschaftsnormen oder Unternehmensregeln zu verstossen (Swim, Aikin, Hall, & Hunter, 1995; Glick & Frick, 1996) (Petersen & Dietz, 2006, S. 111f.).

2.5.3 Übertragung der Kenntnisse zur sozialen Kategorisierung auf das Schulleitungsfeld

Die Darstellungen zeigen auf, dass Stereotype und Vorurteile in Organisationen Prozesse der sozialen Diskriminierung begünstigen können und sowohl die Interaktion zwischen den Individuen als auch die Kooperation in Teams behindern und die Kommunikation negativ beeinflussen können (Petersen & Dietz, 2006, S. 114; Schulz, 2009, S. 24). Haben sich Stereotype erst einmal entwickelt, tragen verschiedene motivationale und kognitive Prozesse zu ihrem Erhalt bei (Petersen & Six-Materna, 2006). Aus motivationaler Perspektive ist besonders zu erwähnen, dass Stereotype und Vorurteile unter anderem dazu dienen, einen positiven Selbstwert sowie eine positive soziale Identität zu erlangen oder zu erhalten. Aus diesem Grunde werden Personen stark motiviert sein, ihre zu diesem Zweck entwickelten stereotype Überzeugungen nicht infrage zu stellen (Petersen, Stahlberg, & Frey, 2006). Auch aus kognitiver Perspektive ist zu erwarten, dass Personen einmal etablierte Stereotype eher verfestigen als verwerfen. So sollten Personen mit ihren Erwartungen konsistenten Sachverhalten mehr Aufmerksamkeit schenken, diese besser abspeichern und sich langfristig auch besser erinnern können als erwartungsinkonsistente Informationen (Quinn, Macrae, & Bodenhausen, 2003). Ferner führen Stereotype dazu, dass Personen selektiv solche Informationen suchen und in ihrer Bedeutung höher einschätzen, welche ihren Annahmen entsprechen (confirmation bias). Stereotype und Vorurteile werden ebenfalls dadurch

erhalten, indem Verhaltensweisen von Fremdgruppenmitgliedern, die nicht im Einklang mit stereotypen Überzeugungen stehen, eher auf externale Ursachen attribuiert werden, während mit dem Stereotyp konsistente Sachverhalte internal attribuiert werden (Wilder, Simin, & Myles, 1996). Ein weiterer Prozess, der beim Kontakt mit Fremdgruppenmitgliedern, die dem Stereotyp nicht entsprechen, eine Änderung des Stereotypes verhindern kann, wird als «*Subtypisierung*» bezeichnet. Anstatt das nicht dem Stereotyp entsprechende Verhalten des Fremdgruppenmitglieds als Anlass zur Änderung des Gruppenstereotyps zu nehmen, wird für das entsprechende Fremdgruppenmitglied sowie ihm ähnliche Personen ein Substereotyp angelegt (Petersen & Dietz, 2006, S. 114f.).

Für das Diversitätsmanagement bedeuten die obigen Ausführungen, dass die Einführung klarer, die Illegitimität diskriminierender Verhaltensweisen betonender Organisationsnormen lediglich dann erfolgreich sein kann, wenn existierende Stereotype und Vorurteile offen angesprochen sowie mit Fakten widerlegt werden können (Schulz, 2009, S. 23). Dies erfordert in der Praxis eine hohe Sensibilität, da Stereotypisierung und Vorurteilsbildung das zentrale Muster im Umgang mit Unterschieden beschreiben. Merkmalsgruppen werden entlang der Differenz von *normal* und *fremd* hierarchisiert. Gleichzeitig sind Normalitätskulturen stets ein Bestandteil von Organisationskulturen. Dabei besitzen unterschiedliche Merkmale jeweils unterschiedliche Bedeutungen in unterschiedlichen Kontexten im Zugang zu Ressourcen (Döge, 2008, S. 29; Schulz, 2009, S. 23). Diversitätsmanagement stellt eine Strategie zur Optimierung von Reflexionswissen im Umgang mit Unterschieden dar auf den Ebenen Individuum und Organisation. In Bezug auf Personalauswahl erscheint es sinnvoll, einen konsequenten individuumsbezogenen Ansatz zu entwickeln, da die Fokussierung der spezifischen Besonderheiten der Bewerber*innen wiederum Anlass für eine verstärkte Stereotypisierung geben könnte. Basierend auf den Erkenntnissen zu den multiplen Identitäten eines Individuums gilt es einen Ansatz zu gestalten, welcher die dynamischen Veränderungsmechanismen in der Konstellation aus Einzigartigkeit und Gruppenzugehörigkeit berücksichtigt sowie gleichzeitig ein Abgleiten in Stereotypen verhindert (ebd., S. 23). Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit fokussiert den Blick auf die Wahrnehmung von Diversitätsmerkmalen im Setting der Personalauswahl. Diese Fokussierung beinhaltet positive kantonierte Denkweisen und Handlungsmuster sowie die Beeinflussung der individuellen und gruppenspezifischen Denk- und Handlungsschemata mittels Stereotype und Vorurteilen. Stereotypisierung und Vorurteilsbildung bilden das zentrale Muster im Umgang mit Unterschieden, deren Rekonstruktion im Zusammenhang zu Diversitätsmerkmalen erfolgen kann.

2.6 Diversität in der Betriebswirtschaft und den Erziehungswissenschaften

In Kenntnis der Charakterisierung von Diversität sowie der der geschichtlichen-rechtlichen Entwicklungslinien und der damit verbundenen Komplexität von Ansätzen und Entwicklungslinien werden im Folgenden die unterschiedlichen Verständnisansätze hinsichtlich des Phänomens Diversität in der überdisziplinären Querschnittperspektive, wie beispielsweise den Diversity Studies, beleuchtet. In der Gedankenfolge zu den historisch bedingten US- amerikanischen Entwicklungen und zu den Umsetzungsstrategien in Unternehmen (Kapitel 3.1) wird die betriebswirtschaftliche Perspektive vorgestellt. Im Kontext zur vorliegenden Untersuchung richtet sich der Blick auf die Erziehungswissenschaften mit dem spezifischen Blick auf die Organisation Schule (Kapitel 2.6.)

2.6.1 Diversität in der überdisziplinären Querschnittperspektive

Je nach Wissenschaftsdisziplin, ob Betriebswirtschaft, Soziologie, Ethnologie, Philosophie, Psychologie, Rechtswissenschaft oder Ökologie, finden sich zahlreiche Begriffsdefinitionen, unter denen nach verschiedenen Kriterien definierte Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Menschen erfasst werden können. Die Betriebswirtschaft zum Beispiel thematisiert Diversität im Zusammenhang zur Steigerung der Produktivität und Anpassungen an den Wettbewerbsmarkt als eine Folge der Globalisierung, indem verstärkt über die Potenziale und Risiken von personeller und kultureller Vielfalt reflektiert wird. Die Philosophie hingegen diskutiert mögliche Formen von Gerechtigkeit und Gleichberechtigung und die Psychologie untersucht in Bezug auf Diversität das spezifische Verhalten von Individuen in Gruppen (Wächter, Vedder, & Führing, 2003). Soziologische und ethnologische Sichtweisen betrachten soziale Diversität als das Resultat von Differenzierungen und von Differenzhandlungen (Fuchs, 2007) in konkreten sozialen Interaktionen (Schulz, 2009, S. 27f.). Die inhaltliche Definition des Begriffs Diversität wird sowohl in sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen als auch in organisationspraktischen Zusammenhängen unterschiedlich konnotiert und definiert. Dabei bilden meist soziale Kategorien, wie Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung oder Ethnizität die Grundlage für die Definitionen von Diversität. Selten wird Diversität als komplexes gesellschaftliches Phänomen der Differenzsetzung definiert, welches Macht- und Legitimationsverhältnisse einer Gesellschaft (Organisation) widerspiegelt, reproduziert sowie unterläuft (Bendl et al., 2012, S. 30). Im Gegensatz zu verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, die sich mit *Human Diversität* im Sinne von Vielfalt der Humanressourcen auseinandersetzen, ist es einzig in der Ökologie bereits gelungen, den Begriff Biodiversität in der allgemeinen inner-

ökologischen Debatte und in den Diskussionen zur nachhaltigen Entwicklung zu etablieren. Dieser Erfolg der Biodiversität basiert darauf, dass explizit nachgewiesen wurde, dass Biodiversität im Sinne von Artenvielfalt die relevanten Funktionen Elastizität, Resilienz, Stabilität und Produktivität erfüllt und somit zwingend notwendig für das Zustandekommen von ökologischer Flexibilität, Offenheit und Kreativität ist[49]. Vor diesem Hintergrund sind die Wertschätzung und der Schutz der Biodiversität mittlerweile eine wissenschaftlich, gesellschaftlich und politisch wahrgenommene Problematik des globalen Wandels, deren Diskussion dazu geführt hat, dass über die Potenziale und Risiken von personeller und kultureller Vielfalt auch in den Wirtschaftswissenschaften verstärkt nachgedacht wird (Schulz, 2009, S. 28).

Die Ausführungen verdeutlichen, dass die Diversitätsthematik aus unterschiedlichen Perspektiven verschiedener Wissenschaftsdisziplinen beleuchtet werden kann. Aus dieser Perspektivenvielfalt ragt die Ökologie hervor, da in dieser Wissenschaftsdisziplin Diversität bereits als relevantes und mit positiven Attributen belegtes Phänomen wahrgenommen und diskutiert wird (Schulz, 2009, S. 29).

Als integrierender Ansatz der wissenschaftlichen Disziplinen können die Diversity Studies (Krell, Riedmüller, Sieben, & Vinz, 2007) aufgefasst werden. Diversity Studies verbinden die Forschungs- und Theorieansätze der Fachrichtungen Betriebswirtschaft, Erziehungswissenschaften, Soziologie, Politik- und Rechtswissenschaften, was zur «Institutionalisierung von Diversity Studies als integrative Forschungsrichtung im deutschsprachigen Raum» (Krell et al., 2007, S. 7) beitragen soll. Sie verorten Diversität einführend als Querschnittsthema sowie im interdisziplinären Kontext und weisen darauf hin, dass Diversität im Sinne von Vielfalt sowohl in den Naturwissenschaften als auch in den Sozialwissenschaften seit längerer Zeit von Bedeutung ist (Schür, 2013, S. 110). Im Rahmen der Diversity Studies werden somit nicht nur die einzelnen Strukturkategorien näher beleuchtet, sondern auch die Interaktion zwischen den verschiedenen Kategorien thematisiert. Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Diversity Studies sind u. a. die Lebensstile und Identitätskonstruktionen unterschiedlicher Minderheitengruppen, wobei die Verschränkungen und Überlagerungen unterschiedlicher, identitätsrelevanter Kategorien in das Blickfeld rücken (beispielsweise über feministische und antirassistische Diskurse hinausgehende Kategorien (Sievers, 2013, S. 19). Weitere Forschungsbeiträge der Diversity Studies befassen sich mit Beiträgen zur Altersforschung, interkulturelle

[49] Als Beleg für die gesellschaftliche und politische Anerkennung sowie Wertschätzung der Biodiversität kann die im Jahre 1992 auf der Rio-Konferenz vereinbarte Konvention zum Schutze der biologischen Vielfalt angesehen werden (Schulz, 2009, S. 28)

Forschung, Migrationsforschung, Antisemitismusforschung, Behindertenforschung oder betätigen sich in der Erforschung von Querschnittsthemen, wie Vorurteils-, Ungleichheits-, Antidiskriminierungs-, Minderheiten- oder auch Gleichstellungsforschung. All diese disziplinären und interdisziplinären Forschungseinrichtungen und Schwerpunkte können unter dem Etikett *Diversity Studies* zusammengeführt werden. Diversität wird als ein Konstrukt verstanden, das in den Sozialwissenschaften explizit verwendet wird. Einschlägige Forschungsthemen sind Sprachenvielfalt oder kulturelle Vielfalt (Krell et al., 2007, S. 8).[50]

Analog zu den Ausführungen Diversity Studies und Biodiversität ist im Folgenden zu klären, wie personelle bzw. kulturelle Human-Diversität als stabilisierendes und produktives Element in betriebswirtschaftlichen Vorstellungen genutzt werden kann (Schulz, 2009, S. 29). Dementsprechend folgt im Anschluss die Erläuterung von Diversität aus der betriebswirtschaftlichen Perspektive. Dies auch vor dem Hintergrund, das betriebswirtschaftliche Forschungen als ein (Mit)Wegbereiter[51] für weitere Disziplinen verstanden werden kann.

2.6.2 Diversität in der Betriebswirtschaft

Ein grundlegendes Problem der wirtschaftswissenschaftlichen Forschung hinsichtlich der Diversitätsthematik stellt die in zahlreichen ökonomischen Theorien und Modellierungen vorzufindende Prämisse der Homogenität dar, durch welche die real bestehende Vielfalt der Individuen, Unternehmen und Märkte meist aus Vereinfachungsgründen unterdrückt wird. Sowohl die Mikroökonomie als auch die Makroökonomie blenden in der klassischen Perspektive das Phänomen Diversität bewusst aus, ohne zu überprüfen, ob diese Vereinfachung dem Untersuchungsobjekt angemessen ist (Spehl, 2003, S. 4ff.; Schulz, 2009, S. 28). Während die traditionelle Betriebswirtschaftslehre den Menschen als Optimierer unter der vorhandenen Restriktion betrachtet, sieht die evolutorische Ökonomik den Menschen in der Lage, neue kreative Handlungsmöglichen zu schaffen und vermeintliche Restriktionen zu überwinden. Als Folge entfällt in der Evolutionstheorie die Prämisse der Homogenität und vielfältige, sich weiterentwickelte Individuen bilden den Mittelpunkt der Betrachtung. Analog zur Argumentation zur Biodiversität wird davon ausgegangen, dass menschliche Diversität die relevanten Funktionen der Varietät und Innovation erfüllen und in Unternehmen als fortlaufender Motor des Wissensfortschritts fungieren

50 Diese Aufzählung deckt nicht das gesamte Spektrum der Studien ab. Beiträge aus den Disziplinen wie der «Quer Studies» fehlen zum Beispiel.

51 Als wichtige Entwicklungslinie in den Sozialwissenschaften gilt die «Pädagogik der Vielfalt» von Prengel (1995).

(ebd., S. 29). Dieses gedankliche Fundament der evolutorischen Ökonomie wird in Artikel 1 der UNESCO Erklärung zur kulturellen Vielfalt deutlich formuliert: «Als Quelle des Austauschs der Erneuerung und der Kreativität ist kulturelle Vielfalt für die Menschheit ebenso wichtig wie die biologische Vielfalt der Natur» (UNESCO, 2001, S. 1). Demzufolge stellen Kreativität und Innovationen die Inputfaktoren von Diversität dar, während bei Unternehmen die Komplexität der Outputfaktoren steigt (Schulz, 2009, S. 29).

Der Umgang mit Diversität stellt in Unternehmen, in denen zahlreiche verschiedene Individuen kooperativ im Hinblick auf die Unternehmensziele zusammenarbeiten, ein komplexes Problem dar, weil Diversität im Sinne von personeller Vielfalt bzw. kultureller Vielfalt sowohl kreative als auch konflikthafte Prozesse auslösen kann (Mühlbacher & Vallaster, 2002, S. 83). Während Diversität einerseits als Defizit oder sogar als Bedrohung negativ wahrgenommen werden kann, umfasst das Phänomen anderseits auch ein grosses Potenzial zur synergetischen Nutzung verschiedener Perspektiven und Alternativen (Pless, 2000, S. 51; Aretz & Hansen, 2002, S. 10). Hieraus lässt sich folgern: «Vielfalt ist kein Wert an sich. Die Bedeutung von Vielfalt ergibt sich vielmehr aus den Funktionen, die sie im jeweiligen Kontext erfüllt» (Spehl, 2000, ziiert in Schulz, 2009, S. 31). Vor diesem Hintergrund stehen Unternehmen vor der Herausforderung, zum einen genau die kreativen Unternehmensbereiche zu definieren, in denen Diversität ökonomisch sinnvoll und förderlich ist, um die Wettbewerbsvorteile zu generieren, aber zum anderen auch die standardisierten Unternehmensbereiche zu identifizieren (ebd., S. 31f.) in denen Diversität Reibungen und Produktivitätseinbussen verursachen kann (Becker, 2006, S. 13). Es gilt demzufolge die verschiedenen Funktionen von Diversität in Unternehmen zu analysieren und Vielfalt überall dort zu erhalten bzw. zu ermöglichen, wo die vielfältigen Nutzenpotenziale der Diversität erschlossen und maximiert werden können (Schulz, 2009, S. 31f.). Das Nutzenpotenzial der Diversität für die Betriebswirtschaft wird deutlich, wenn man die Umweltbedingungen von Unternehmen zu Beginn des 21. Jahrhunderts genauer betrachtet. Die Unternehmens-Umwelt-Beziehungen sind aufgrund des soziodemographischen Wandels und der dynamisch voranschreitenden Globalisierung durch Komplexität gekennzeichnet. Hieraus ergeben sich für die Unternehmen und auch Bildungsorganisationen neue komplexe Probleme in den Unternehmensumwelten, die entsprechende Lösungen erfordern. Diversität von Individuen kann eine Lösungsalternative darstellen, weil der ökonomische Vorteil der Diversität potenziell darin liegt, dass personelle Vielfalt aufgrund der eigenen Komplexität den Unternehmen bezüglich ihrer komplexen Probleme ein gesteigertes Problemlösepotenzial bieten kann, wodurch der individuellen Varietät eine zunehmende Bedeutung im Unternehmen zukommt. Es ist folglich die Aufgabe der Unternehmensführung, die nicht imitierbare und

substituierbare Ressource Diversität wertzuschätzen, die individuelle Varietät im Unternehmen zu fördern und die vorhandene Diversität derart zu nutzen, dass dieses verbesserte Problemlösungspotenzial und die daraus resultierenden Effektivitätsvorteile tatsächlich abgerufen werden (Becker, 2006, Köppel, 2007a; Schulz, 2009, S. 32). Angesichts der aufgezeigten Entwicklungen der Umweltbedingungen von Unternehmen stellt Diversität eine unternehmensspezifische und wettbewerbsrelevante Unternehmensressource dar, die es aufgrund des Innovations- und Effizienzsteigerungspotenzials zu schützen gilt, da der produktive Umgang mit ethnischer und kultureller Vielfalt zunehmend eine Schlüsselqualifikation im globalen Wettbewerb wird (ebd., S. 32).

Die Ausführungen zeigen, dass Diversität aus der Perspektive der Betriebswirtschaftslehre eine neue unternehmerische Herausforderung darstellt, weil bislang die Rahmenbedingungen von Organisationen und Kulturen lediglich auf die Bedürfnisse der dominanten Gruppe abgestimmt wird (Aretz & Hansen, 2002, S. 7). Zunehmend wird jedoch die Notwendigkeit, die Potenziale der Minderheiten in die existierenden Unternehmensprozesse zu interagieren und Diversität als Ressource nutzbar zu machen, immer wichtiger (Schulz, 2009, S. 33).

2.6.3 Diversität in den Erziehungswissenschaften

Diversität findet in den letzten Jahren auch in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion[52] als Leitbild Verbreitung, was allerdings erwartungswidrig weniger aus einer systematischen Auseinandersetzung mit der unter dem Stichwort *Diversity Education* geführten englischsprachigen Diskussion resultiert. Vielmehr konstruiert sich die erziehungswissenschaftliche[53] Diversi-

[52] Seit 2008 häufen sich die Auseinandersetzung und die Veröffentlichungen zum Thema Diversität aus einzelnen ausgewählten bildungswissenschaftichen Teilperspektiven, z. B. Sozialpädagogik, der politischen Bildung oder der Berufspädagogik (Leiprecht, 2008, 2009, 2011; Prengel 2007; Allemann-Ghionda & Bukow, 2011), allerdings nicht systematisch zu verschiedenen erziehungswissenschaftlichen und bildungsbezogenen Teildisziplinen. Nestvogel (2008) merkt dazu an, dass die Erziehungswissenschaften lange Zeit andere Begrifflichkeiten verwenden haben und noch verwenden. Begriffe, wie Heterogenität, Differenz, Vielfalt oder Verschiedenheit (ebd., S. 21). In den Bildungswissenschaften lassen sich verschiedene Vorläufer der Diversitätsansätze ausmachen. So hatte bereits in reformpädagogischen Strömungen die Frage nach dem angemessenen Umgang mit Heterogenität (Trautmann & Wischer, 2011) eine hohe Bedeutung (Hausenschild, Robak, & Sievers, 2013, S. 20f.).

[53] So tauchen im Deutschen Bildungsserver (Stand 28.02.2017) nur insgesamt 17 Einträge unter der Überschrift «Diversität in den Erziehungswissenschaften in Deutschland», auf. Ansonsten wir der dort nur in englischsprachigen Kontexten aufgeführt, und auch Hormel & Scherr (2004) übernehmen den Begriff aus englischsprachigen Studien

tätsdiskussion entweder durch eine direkte Adaption des US-amerikanischen Diversitätsmanagement-Ansatzes oder durch die Bezugnahme auf philosophische, politische und gesellschaftstheoretische Debatten um Differenz und Ungleichheiten. Darüber hinaus wird er allerdings auch als eine Weiterentwicklung interkultureller und antirassistischer Pädagogik verstanden sowie in der Neukonturierung sozialpädagogischer Perspektiven aufgegriffen (Emmerich & Hormel, 2013, S. 198; Baader, 2013, S. 38f.).

Dass der Sachbezug vom Begriff Diversität im Kontext zur erziehungswissenschaftlichen Thematisierung von Differenz in Bezug auf pädagogische Konsequenzen unspezifisch bleibt, verweist zunächst darauf, dass es sich bei diesen Begriffen um Elemente eines «importierten» Diskurses handelt, welcher erst an pädagogische Semantiken angepasst werden muss. Infolge seines Entstehungszusammenhanges basiert Diversität auf wirtschaftlichen oder politisch rechtlichen Plausibilitäten. Eine Bezugnahme auf Diversität im Rahmen spezifisch pädagogischer Problemstellungen ist dementsprechend begründungsbedürftig und bedarf einer Reformulierung (Hommel & Scherr, 2004; Mecheril, 2007, 2008; Leiprecht, 2008; Scherr, 2011). In einer ersten Annährung zeichnet sich ab, dass sich die mit Diversität verbundenen Problemstellungen innerhalb des deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurses fachdisziplinär bzw. institutionell (Schulpädagogik, Sozialpädagogik) lediglich bedingt differenzieren lassen. Die Diversitäts-Referenzen variieren je nachdem, ob

- hinsichtlich der Begründungsfiguren für die Adaption von Diversität eine Anlehnung an manageriale oder gesellschaftstheoretische Motive erfolgt;
- Diversität an Problemstellungen der interkulturellen und antirassistischen Pädagogik, der Geschlechterforschung oder der Differenzierung heterogener Lerngruppen angeschlossen wird;
- Diversitätskategorien als individuelle und kollektive Identitätsmerkmale oder als machtförmige und ungleichrelevante soziale Unterscheidungen verstanden werden (Emmerich & Hormel, 2013, S. 198f.).

Im Spannungsfeld dieser Referenzen findet der Diversitätsdiskurs Anschlüsse an erziehungswissenschaftliche respektive pädagogische Semantiken und entfaltet seine thematische Struktur (ebd. S. 198). Auf der Grundlage von Diversitätskonzepten soll dabei die «Kulturalisierung» überwunden werden, indem auf die Pluralität von Identitätskonstruktionen einerseits, auf die Multidimensionalität sozialer Macht- und Ungleichsrelationen andererseits Bezug genommen wird (Emmerich & Hormel, 2013, S. 198f.). Hinsichtlich der Initiierung von

(Auernheimer, 2003, S. 135f.), der den Diversity-Begriff auf ein Projekt aus den Niederlanden bezieht, ansonsten aber den Differenz-Begriff verwendet.

Lern- und Bildungsprozessen (Hormel & Scherr, 2004), die auf kulturalisierende und ethnisierende Zuschreibungen verzichten, rücken Dimensionen wie «soziale Klasse/sozialer Status, sex/gender, Ethnizität/Nationalität, Alter, Sprache, Religion» in den Fokus (ebd., S. 205). Dabei werden die Dimensionen nicht im Sinne individueller oder gruppenbezogener Eigenschaften in den Blick genommen, sondern unter dem Gesichtspunkt ihrer Relevanz für Selbst- und Fremdzuschreibungen, situative Identitätskonstruktionen sowie für die Genese gesellschaftlicher Ungleichverhältnisse (Emmerich & Hormel, 2013, S. 199) Die Bezugnahme von Diversität wird deshalb grundlegend mit einer Antidiskriminierungsperspektive verbunden, insofern Differenzkonstruktionen «Mitteilungen von Minderwertig enthalten, die für die Begründung von Benachteiligungen herangezogen werden» (Scherr 2004 zitiert nach Emmerich & Hormel, 2013, S. 199) können. Offen ist in der derzeitigen Diskussion, welchen Beitrag eine solchermassen begründetet Diversitäts-Pädagogik zur Überwindung institutioneller Diskriminierung (Gomolka, 2010) im Bildungssystem leisten kann. Denn auch eine macht- und ungleichheitssensible Diversitäts-Programmatik findet ihre beobachtungspraktische Referenz zunächst in kollektiven Askriptionen, d. h. in schulexternen Kategorien und nicht auf der Grundlage der empirischen Beobachtungen pädagogisch-institutioneller Klassifikations- und Askriptionsprozesse. Infolgedessen plausibilisiert auch eine soziologisch aufgeklärte Diversitäts-Perspektive zunächst jene Askriptionsoptionen, die sie überwinden möchte. Die mit Diversität ins Spiel gebrachten Logiken der Unterscheidungen können zwar sozialwissenschaftlich hinterfragt und dekonstruiert werden, nicht aber die Logiken der Bezeichnungen, welche diese pädagogische Praxis potenziell freisetzen. Mit der programmatischen Bezugnahme auf Diversität wird ebenfalls in diesem Fall das epistemologische Problem kategorialer Beobachtungen in ein pädagogisch-praktisches Problem verwandelt (Emmerich & Hormel, 2013, S. 200).

2.6.4 Zwischenresümee zu Diversität in den Betriebs- und Erziehungswissenschaften

Diversitätsrelevante Themen und Phänomene finden sich aktuell in vielen gesellschaftlichen und gesellschaftspolitischen Bereichen, wie in sozialwissenschaftlichen Diskursen zu *sozialen Ungleichheiten*, in ökumenischen Diskursen zur Gerechtigkeit und Ungleichheit oder in Diskursen von Gleichheit, Differenz/Gender und Diversität der Frauenbewegungen, der feministischen Wissenschaft und der Geschlechterforschung. Alle Diskurse sind gekennzeichnet von Fragen nach geltenden und gültigen Ordnungsprinzipien, von Fragen nach Hierarchie, Dominanz und Unterordnung sowie Benachteiligung und Privilegierung (Bruchhagen, 2008, S. 83f.). Die Auseinandersetzung mit der

Begrifflichkeit Gender zielt aber nicht nur auf die Identifizierung von Männlichkeit und Weiblichkeit, Männern und Frauen, sondern auf vielfältige Konstruktionsweisen von Differenz und Diskriminierung (ebd., S. 88). Die Notwendigkeit, Vielfalt wahrzunehmen, sie positiv zu besetzen, ihre Legitimität zu verleihen und ihr Potential zu akzeptieren, wird aus der Globalisierung von Handel und Märkten sowie aus den demographischen Veränderungen, bedingt durch Migration und durch Veränderungen der Alterszusammensetzung abgeleitet. Dies spielt sich im Rahmen gesellschaftlichen Wertewandels (Demokratie, Menschenrechte, Gleichberechtigung der Geschlechter) und eines westlich dominierten neoliberalen Kapitalismus ab. Somit ist Diversität als Konzept im Zusammenhang verschiedener ökonomischer und gesellschaftspolitischer Entwicklungen und ideologischer Strömungen entstanden, die auch auf die Erziehungswissenschaften und die Bildungspraxis einwirken, die die Bildung und Ausbildung der jeweils nachwachsenden Generation sowie die Anpassung der älteren Generation an die Erfordernisse sozialen (ökonomischen, technischen und beruflichen) Wandels zu gestalten haben (Nestvogel, 2008, S. 20ff.).

Für die Erziehungswissenschaften gilt, dass Diversitätskonzepte auf bereits vorhandenen Konzepten aufbauen (können). Sie überschneiden sich in vielen Aspekten mit der Interkulturellen Erziehungswissenschaft, der Pädagogik der Vielfalt, der Antirassistischen- oder Friedenserziehung, die alle das menschliche Potenzial betonen, das individuell wie auch gesellschaftlich wertgeschätzt und als Ressource genutzt werden sollte. Im Übrigen lässt sich der Begriff Diversität, wie viele sozialwissenschaftliche Begriffe, konnotativ unterschiedlich aufladen und in verschiedenen ideologischen, theoretischen, konzeptuellen- sowie Praxiskontexten verwerten. Diese Nutzung kann eher in eine utilitaristische[54] oder in eine demokratische[55] Richtung gehen, wobei diese beiden

54 Eine utilitaristische Strömung hat sich v. a. in der globalisierten Wirtschaft und in Unternehmen – auch in multikulturellen Gesellschaften – unter dem Begriff Diversity Management herausgebildet. Hierbei geht es um die synergetische Nutzung der Vielfalt von Markt-, Kunden-, Kooperations-, Fusions- und Mitarbeiterstrukturen im Interesse der Verbesserung der Effizienz und Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens (Schwarz-Wölzl & Maad, 2003, S. 15; Nestvogel, 2008, S. 23).

55 Eine normativ-demokratische Strömung speist sich aus Menschenrechts- und Demokratievorstellungen, denen zufolge letztlich alle Menschen gleichwertig und gleichberechtigt, d. h. mit denselben unveräußerlichen Rechten ausgestattet sind, wobei es als «Aufgabe moderner Gesellschaften [gesehen wird], das Prinzip der Chancengleichheit zu verwirklichen, d. h. Diskriminierungen und Ausgrenzungen aufgrund von beispielsweise Geschlecht, sexueller Identität, Alter, Lebensweise, ethnischer Herkunft, Weltanschauung, usw. entgegenzuwirken» (Ohms & Schenk, 2003, S. 1 zitiert nach Schwarz-Wölzl & Maad, 2003; vgl. auch die Universal Declaration on Cultural Diversity 2001 der UNESCO; sowie die EU-Richtlinien zu Gleichbehandlung und Antidiskriminierung; (Dietz, 2007, S. 9).

Richtungen konvergieren können, aber nicht zwangsläufig müssen, denn dies hiesse Machtverhältnisse und Profitinteressen auszuklammern, die de facto nur einen Bruchteil dessen, was Diversität ausmacht, mit dem Begriff erfassen. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen sind dennoch einige Vorteile im Gebrauch dieses Begriffs auch für die Erziehungswissenschaften zuerkennen (Nestvogel, 2008, S. 29).

(1) Er führt Differenzkategorien, verschiedene Aspekte von Vielfalt (Boban, Hinz, Plate, & Tiedeken, 2014, S. 20) zusammen, die bisher auch in den Erziehungswissenschaften weitgehend getrennt waren.
(2) Der Begriff ist disziplinübergreifend eingeführt und damit möglicherweise geeignet, Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Überschneidungen disziplinärer Diskurse zu erkennen und für die Erziehungswissenschaften fruchtbar zu machen.
(3) Er ist sprachübergreifend eingeführt (*diversity, diversité, diversidad*) und erleichtert so eine internationale Verständigung von Forschung zu ähnlichen Forschungsfragen.
(4) Er hat bereits einen langen Weg sozialwissenschaftlicher Theoriebildung hinter sich, die Erziehungswissenschaften nutzen können, um ihre eigenen Fragestellungen gesellschaftlich besser zu verorten. Denn allzu oft verharren sie auf der Institutions- und Interaktionsebene und blenden darüber sozialwissenschaftliche Diskurse und (welt-)gesellschaftliche Kontexte aus.
(5) Schliesslich ist der Begriff auch geeignet, intrasubjektive Diversität zu erfassen, also verschiedene Subjektpositionen und Identitätskonzepte, die sich Eindeutigkeiten entziehen. Theoretisch fundiert kann dies der Bildungspraxis helfen, Stereotype, Kulturalisierungen etc. aufzulösen (Nestvogel, 2008, S. 29).

Diversität in den Erziehungswissenschaften zielt auf die Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale. Das Ziel stellt die Initiierung reflexiver Lern- und Veränderungsprozesse, die Anerkennung und optimale Förderung eines angemessenen Umgangs mit Diversität in Bildungsprozessen sowie die Ausschöpfung der jeweiligen Potenziale unter kritischer Berücksichtigung gegebener gesellschaftlicher Hierarchien und der Konstruktion und Dekonstruktion von Machtansprüchen dar (Hauenschild, Robak, & Sievers, 2013, S. 24) In Debatten aller Disziplinen werden Differenzfragen nach der Konstruktion und Bedeutung von bipolaren und hierarchischen Differenzen thematisiert. Die Herstellung von Differenzen erfolgt in der sozialen Praxis. Mecherli (2011) verweist darauf, dass der Diversitätsansatz nicht die Zuschreibung von Differenzen über Identitäten aufhebt und Diskriminierung nicht abschafft, dass er aber in den Organisationen Praxen schafft, die Realitäten neu formen können. Der Mehrwert von Diversität besteht darin, dass sie «Auslegungen von Differenz aufnimmt

und Anerkennung als grundlegende ethisch rückgebundene Haltung einbindet» (Mecherli & Plösser, 2011, S. 62).

Hormel und Scherr (2005, S. 209) formulieren wie folgt,

> […] ein sozialwissenschaftlich unterkomplexes Plädoyer für Vielfalt übersieht, dass eine Reihe von Unterschieden in keinem Bezug zu Strukturen sozialer Ungleichheit und Praktiken der Diskriminierung steht, während andere Unterschiede gerade deshalb gesellschaftlich bedeutsam sind, weil sie als Ursache der Legitimation von sozio-ökonomischen Ungleichheiten sowie politischen, rechtlichen und kulturbezogen Diskriminierung wirksam werden.

Als Ziel kann die die Initiierung refelxiver Lern- und Veränderungsprozesse, die Anerkennung der optimalen Förderung eines angemessen Umgangs mit Diversität sowie die Ausschöpfung der jeweiligen Potenziale unter kritischer Berücksichtigung gegebener gesellschaftlicher Hiearchien und der Konstruktion und Dekonstruktion von Machtansprüchen (Hauenschild, Robak, Sievers, 2013, S. 24).

2.7 Intersektionalität und Heterogenität im Kontext zu Diversität

Knapp (2005, S. 69, [Hervorhebung v. Verf.]) konstatierte im Zusammenhang mit ihrer Auseinandersetzung mit den Konzepten Intersektionalität und Diversity[56]:

> Während die Programmatik der *intersectionality* feministische Herrschaftsverhältnisse und Gesellschaftskritik, das Interesse an der Analyse des Zusammenhangs von Ungleichheit und Konstruktion von Differenz offensiv festhält, ersetzt der neue *Diversity-Diskurs* den Fokus auf Ungleichheit durch einen von Verschiedenheit[57].

56 Krell (2008) äussert sich dazu kritisch, da sie davon ausgeht, dass Diversity auch die strukturelle Integration der minorisierenten Gruppen als Ziel aufweise.

57 Mit dieser Aussage zu Verschiedenheit, die im Zusammenhang mit Diversität als Positivierung von Differenten interpretiert werden kann, geraten die Prozesse der Entstehung von Ungleichheiten, die sich in der Regel an die Differenzen anschliessen, aus dem Blick. Das kann als kritischer Punkt betrachtet werden, da Differenzverhältnisse durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse strukturiert und damit nicht egalitär, sondern hierarchisch organisiert sind. Baumann (1991, S. 32f.) führt dazu aus: «Das zweite Glied ist nur das Andere des ersten, die entgegengesetzte Seite des ersten und seine Schöpfung. Auf diese Weise ist die Abnormität das Andere der Norm […] „sie“ das andere von „wir“ […]. Beide Seiten hängen voneinander ab, aber die Abhängigkeit ist nicht symmetrisch. Die zweite Seite hängt von der ersten hinsichtlich ihrer ins Werk gesetzten und erzwungenen Isolierung ab. Die erste hängt hinsichtlich ihrer Selbstbehauptung ab».

Zum etablierten Fundus der Erziehungswissenschaften zählt die Befragung der gesellschaftlichen Bedingungen von Erziehung und Bildung. Nicht zuletzt die Bildungsreformen der 1960er- und 1970er-Jahren haben dazu beigetragen, dass sozialwissenschaftliches Fachwissen über die Gesellschaft, d. h. über sozial ungleiche Lebenslagen und soziale Strukturprobleme im Wandel der Zeit, sich zum zentralen Referenzpunkt erziehungswissenschaftlicher bzw. pädagogisch-praktischer Fragestellungen entwickeln konnte. Die «neuen» pädagogischen Referenzdiskurse, die mit den Begriffen Heterogenität, Diversität und Intersektionalität bezeichnet sind, knüpfen implizit oder explizit an die Thematisierungslinien von sozialer Differenz der interkulturellen Pädagogik, der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung oder der Integrationspädagogik an. Vordergründig unterscheiden sich die älteren von den jüngeren Differenzdiskursen dadurch, dass sie wesentlich an einer Leitkategorie, *soziale Klasse/Schicht* oder *Nationalität/Kultur* oder *Geschlecht*, orientiert sind, was den Bezugspunkt auf einen spezifischen Gesichtspunkt gesellschaftlichen Wandels anzeigt (Emmerich & Hormel, 2013, S. 107). Die Thematisierung verschiedener Differenzlinien in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft erfolgt zwar über die Impulse von Lutz (1999) sowie Lutz und Wenning (2001) mit dem Betrag zu «Differenzen über Differenz[58]», es fliessen unter anderem aber ebenso Impulse aus der US-amerikanischen Intersektionalitätsdebatte ein[59] (Baader, 2013, S. 39). Der Ansatz der Intersektionalität beschreibt vornehmlich eine Forschungs- und Analyseperspektive und noch nicht unmittelbar eine Theorie pädagogischen Handelns (Emmerich & Hormel, 2013, S. 237f.). Eine solche, an den Intersektionalitätsansatz anschlussfähige Handlungsperspektive findet sich aber in der Diversitätspädagogik (Nohl, 2010, S. 134). Der enge Zusammenhang zwischen dem Beginn der Diskussion um «Diversität» in den Erziehungswissenschaften, mit Impulsen aus der Intersektionalitätsdebatte, die ihrerseits eng verbunden mit der Genderfrage ist, macht es notwendig, im Folgenden einen Blick auf Intersektionalität zu werfen (Baader, 2013, S. 39).

[58] In dem Beitrag «Differenzen über Differenzen» nennen Lutz und Wenning bereits 13 bipolar und hierarchisch angelegte Differenzlinien, die die Lebensbedingungen von Subjekten prägen können (Robak et al., 2013, S. 39).

[59] Dies zeigt sich im Titel von Lutz (2001) «Differenz als Rechenaufgabe» über der Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender.

2.7.1 Intersektionalität – Abgrenzung und gemeinsame Prämissen zu Diversität

Dietze et al., (2007, S. 114) beschreiben: «Intersektionalität lebt von Kategorien, die Begriffsbildung Intersektional setzt kategorial abgegrenzte Einheiten voraus»

Die Begrifflichkeiten Differenzen, Diversity und Intersektionalität haben derzeit in den Erziehungswissenschaften Konjunktur. Mit ihnen wird versucht, das komplexe Zusammenspiel sozialer Kategorien zu fassen und Schlagwörter, wie Migration, Inklusion, Pluralisierung, demografischer Wandel oder der gesellschaftliche Einfluss sozialer Bewegungen tauchen mit ihnen auf. Aktuell hat sich in der Schulpädagogik der Begriff *Heterogenität* etabliert, um die vielschichtigen Lebensverhältnisse theoretisch zu fassen. Doch auch «*Intersektionalität*» stellt einen vielbeachteten, auch in der erziehungswissenschaftlichen Genderforschung zunehmend bedeutsamen Begriff dar, sodass die Auseinandersetzung mit dem Konzept und seinem Verhältnis zu dem verwandten Begriff *Heterogenität* im Kontext zur vorliegenden Untersuchung als lohnend erscheint. Intersektionalität bezeichnet, so lässt sich ein erster Zugriff vereinfacht formulieren, die «Überschneidung unterschiedlicher sozialer Kategorien und der damit einhergehenden sozialen Positionierung». Aus dem Englischen stammend, kann die Begrifflichkeit als Schnittpunkt oder Schnittmenge übersetzt werden (Budde, 2013, S. 27f.).

Die Ursprünge des Paradigma Intersektionalität liegen im Black Feminism und der Critical Race Theory (Crenshaw, 1989; Chebout, 2011) sowie den Debatten der US-amerikanischen Frauenbewegungen und Frauenforschungen der 1970er- und 1980er- Jahren.

Walgenbach (2017, S. 55, [Hervorhebung von Verf.]) beschreibt Intersektionalität folgendermassen:

> [Dass die] historisch gewordenen Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie sozialen Ungleichheiten, wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, *Race*/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren «Verwobenheiten» oder «Überkreuzungen» […] analysiert werden. Additive Perspektiven werden überwunden, indem der Fokus auf das gleichzeitige *Zusammenwirken* von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer *Wechselwirkungen*.

Intersektionalität bezeichnet demzufolge die Überschneidungen sozialer Kategorien und der damit einhergehenden sozialen Positionierungen (Budde, 2013, S. 27f.). Intersektionalität kann jedoch keinen Alleinvertretungsanspruch für

sich deklarieren, wenn es um die Analyse von Wechselbeziehungen sozialer Kategorien geht. In der Geschlechterforschung sind beispielsweise Theorien, die ebenfalls die Wechselbeziehungen von sozialen Ungleichheiten adressieren, vorhanden. Jedoch konnten die Ansätze wie *Doing Difference* (Fenstermaker & West) oder *Dreifache Vergesellschaftung* (Lenz) keine vergleichbare Relevanz in der erziehungswissenschaftlichen Forschung oder pädagogischen Praxis entfalten. Dies ist vermutlich damit zu begründen, dass Intersektionalität offen ist für unterschiedliche Theorien, Methodologien oder Methoden (McCall, 2005; Davis, 2008a), was gleichzeitig als Stärke und als Schwäche von Intersektionalität verstanden werden kann (Walgenbach, 2017, S. 55).

Im Gegensatz zu Begriffen Diversity oder Heterogenität ist Intersektionalität allerdings weniger deutungsoffen angelegt, denn das Paradigma bezieht sich ausschliesslich auf die Analyse von sozialen Ungleichheiten bzw. Machtverhältnissen. Damit sind Differenzkategorien wie beispielsweise Leistungsheterogenität oder Fachkompetenz als Diversitätsmerkmal kein Gegenstand von intersektionalen Analysen. Das Forschungsfeld bzw. den gemeinsamen Gegenstand von Intersektionalität stellen Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse dar, welche soziale Strukturen, Praktiken und Identitäten reproduzieren. (ebd., S. 55).

Das Konzept *Intersectionality* entwickelt Crenshaw (1989) auf der Basis juristischer Fallanalysen, bei denen sie zu dem Schluss kommt, dass amerikanische Antidiskriminierungsgesetzte gemäss ihrem Lobbyisten entweder zugunsten schwarzer Männer oder weisser Frauen operieren (Walgenbach, 2017, S. 61). Hull, Bell-Scott, & Smith (1982) fassen diese Situation mit Hilfe des prominenten Publikationstitels «All the Women Are White, All the Blacks Are Men, But some of us are brave: Black Women's Studies» zusammen. Am Beispiel der spezifischen Subjektpositionen und Diskriminierungserfahrungen Schwarzer Frauen macht Crenshaw deutlich, was sie unter Intersectionality versteht und bedient sich dabei der Metapher einer Strassenkreuzung, bei der sich unterschiedliche Diskriminierungsformen überschneiden (Walgenbach, 2017, S. 61).

Crenshaw (1989, S. 149) formuliert:

> Nehmen wir als Beispiel eine Strassenkreuzung, an der der Verkehr aus allen vier Richtungen kommt. Wie dieser Verkehr kann auch Diskriminierung in mehreren Richtungen verlaufen. Wenn es an einer Kreuzung zu einem Unfall kommt, kann dieser aus jeder Richtung verursacht worden sein, manchmal gar von Verkehr aus allen Richtungen gleichzeitig. Ähnliches gilt für eine schwarze Frau, die an einer «Kreuzung» verletzt wird. Die Ursache könnte sowohl sexistische als auch rassistische Diskriminierung sein.

Ein Fallbeispiel, welches Crenshaws (1995) Argumentation besonders plastisch zum Ausdruck bringt, ist eine Klage gegen General Motors, bei der den Klägerinnen verweigert wurde, ihr Anliegen als schwarze Frauen zu formulieren (ebd., 62).

Crenshaw (1995) formuliert:

> Im Jahr 1976 klagten fünf schwarze Frauen gegen das Vergütungssystem von General Motors (GM), das sich an der Dauer der Betriebszugehörigkeit orientierte. Da General Motors vor dem Civil Rights Act 1964 aufgrund der rassistischen Segregation in den USA überhaupt keine schwarzen Frauen eingestellt hatte, erhält der Konzern durch das Senioritätsprinzip die Folgen der Diskriminierung aus der Vergangenheit aufrecht, so die Klägerinnen. Auch bei einer Entlassungswelle in den 1970er- Jahren hatten schwarze Frauen bei General Motors das Nachsehen, da hier ebenfalls die Dauer der Betriebszugehörigkeit zu Grunde gelegt wurde. Das Gericht erkannte den Vorwurf der geschlechtlichen Diskriminierung allerdings nicht an, da General Motors mehrere Jahre vor 1964 weisse Frauen eingestellt hatte. Auch der Klage wegen rassistischer Diskriminierung wollte das Gericht nicht nachgehen, sondern empfahl, diese mit einer anderen Klage gegen General Motors wegen rassistischer Diskriminierung zusammenzufassen. Das Gericht wies ferner das Anliegen der Klägerinnen zurück, als schwarze Frauen zu klagen. Handlungsbedarf sah das Gericht nach eigener Aussage lediglich bei rassistischer oder sexistischer Diskriminierung, nicht aber beim Auftreten einer Kombination von beidem. Aus dieser Perspektive, so Crenshaw, sind schwarze Frauen nur insoweit vom Recht geschützt, wie ihre Erfahrungen entweder mit weissen Frauen oder schwarzen Männern zusammenfallen (Walgenbach, 2017, S. 62)

Crenshaws theoretische Interventionen lassen sich aber nicht auf das Bild der Strassenkreuzung reduzieren. Vielmehr thematisiert Crenshaw ein Gleichheits-Differenz-Paradox, das als multiple Diskriminierungserfahrungen von Gruppen und Subjekten sichtbar wird (ebd., S. 63f.)

Crenshaw formuliert daher unterschiedliche Bedeutungsebenen, wie

(1) Intersektionalität in Bezug auf die Überkreuzung oder Überschneidung von Kategorien und Herrschaftsstrukturen (*race/gender* und *racism/sexism*). Deutlich wird dies auch in Formulierungen wie *intersectional subordination* oder *structural intersectionality* (Crenshaw, 1995, S. 358f., [Hervorhebung v. Verf.]).
(2) Intersektionalität als Konzeptualisierung der sozialen Position schwarzer Frauen innerhalb sich überlappender Systeme (overlapping systems) von Subordinationen und am Rande von Feminismus und Antirassismus. Diese Ebene findet sich ebenfalls in Begriffen wie *intersectional locations* (Crenshaw, 1995, S. 367, [Hervorhebung v. Verf.]) oder *intersectional experiences* (Crenshaw, 1998, S. 315, [Hervorhebung v. Verf.])
(3) Intersektionalität als politisches Identitätskonzept, welches sich nicht auf eine Kategorie beschränkt: *multiple identities* (Crenshaw, 1995, S. 358, [Hervorhebung v. Verf.]).

2.7.2 *Intersektionalität übertragen auf erziehungswissenschaftliche Handlungsfelder*

In den Erziehungswissenschaften erfolgt die Einführung des Begriffs Intersektionalität mit dem Artikel *Sitting at the crossroad* (Lutz, 2001), indem gefordert wird, dass Intersektionalitätsforschung nicht nur Strukturen in den Fokus nehmen soll, sondern auch das Individuum mit seinen Lebenslagen, Sozialisationskontexten und Repräsentationen und subjektiven Deutungsmustern Berücksichtigung finden sollen. Das bedeutet, Differenzlinien sollten nicht als Makrofaktoren angesehen werden, die das Individuum vollständig determinieren. Studien unter dem Mantel Intersektionalität weisen ein breites Spektrum auf und untersuchen Wechselbeziehungen zwischen Migration, Männlichkeit und Klasse/Schicht (Spindler, 2006; Huxwl, 2008; King, 2009; Spiess, 2010) oder fokussieren unterschiedliche Formen sozialer Differenzierung und sozioökonomischer Disparitäten in ihren Ausprägungen und Wechselwirkungen (Lutz & Wenning, 2001; Klinger, Knapp, & Sauer, 2007, Winker & Degele, 2009). Stattdessen möchten Leiprecht und Lutz (2005) «das besondere Verhältnis der Individuen zu den Differenzlinien hervorheben» (ebd., S. 221ff.).

Aufgrund der Herkunft wird Intersektionalität mittlerweile vor allem in den *Gender Studies*, *Cultural Studies*, *Diversity Education* oder Menschenrechtsdiskursen der United Nations (Czollek & Weinbach, 2007; Davis, 2008a; Yuval-Davis, 2009) thematisiert. In der pädagogischen Praxis findet das Paradigma Intersektionalität Anwendung in der Bildungsarbeit, Social Justice-Trainings, in der Mädchenarbeit/Jungenarbeit sowie in Programmen zur Gewaltprävention (Stuve & Busche, 2007; Busche & Cremers, 2009; Goal & Stein, 2012) (Walgenbach, 2017, S. 81).

Im Unterschied zum Heterogenitätsdiskurs wird im Kontext von Intersektionalität die Genese komplexer sozialer Ungleichheiten nicht thematisiert, sondern explizit zum Gegenstand der Analyse gemacht. Intersektionalität wird nicht als pädagogische Programmatik im engeren Sinne konzipiert, sondern als wissenschaftliche Beobachtungsperspektive. Diese Perspektive bietet den Erziehungswissenschaften primär selbst adressiertes Reflexionswissen.[60] Im Zentrum des erziehungswissenschaftlichen Intersektionalität-Ansatzes liegt die Bestimmung ungleichheitswirksamer sozialer Differenzlinien, deren Umfang im Verlauf der Diskussion ausgeweitet wurde (Lutz & Wenning, 2001a; Lutz & Leiprecht, 2006). Als Referenzpunkte dienen dabei pädagogische Konstruktionen von Normalität, welche spezifische Ausschüsse

[60] Die eigentliche Herausforderung der Intersektionalitätsperspektive richtet sich gemäss Krüger-Potratz & Lutz (2002, S. 85) an die Erziehungswissenschaften selbst.

und Ungleichheiten produzieren (Emmerich & Hormel, 2013, S. 237ff.). Die Differenzlinien Geschlecht, Sexualität, Rasse/Hautfarbe, Ethnizität, Klasse/Sozialstatus, Gesundheit/Behinderung, Generation/Sesshaftigkeit, West/Ost (Lutz & Wenning, 2001a, S. 20) «stellen asymmetrisierte und hierarchisierte Unterscheidungsoptionen in Form von Grunddualismen dar» (ebd., S. 20), welche so in sozialen Prozessen «als Norm bzw. als Abweichungen von der Norm funktionalisiert» (Lutz, 2001, S. 227) werden können. Die Begriffswahl Differenzlinien bezeichnet Binarisierungsformen, in denen sich soziale Dominanzverhältnisse ausdrücken. Die Differenzlinie *Ethnizität* unterscheidet zwischen ethnisch und nicht-ethnisch und markiert als bipolare Kategorie das Resultat eines Zuschreibungsprozesses, in dem Fremdheit/Anderssein markiert wird. Damit distanziert sich die Begriffswahl Differenzlinie von einer Gruppenlogik, welche im Kategoriengebrauch impliziert mitgeführt wird und weist die Effekte jener Asymmetrisierung und Zuschreibung entlang der Differenzlinien grundlegend als soziale Konstruktionen auf. Im Vordergrund steht damit nicht der Umgang mit Intersektionalität als Merkmal von Lerngruppen, sondern die Implikationen und Folgen sozialer Differenzzuschreibungen in pädagogischen Kontexten (Emmerich & Hormel, 2013, S. 237ff.). Dieses additive Modell von Intersektionalität (Yuval-Davis, 2006) tendiert dazu, höchst unterschiedliche Unterscheidungslinien miteinander zu verknüpfen, ohne dass der Bezug untereinander analysiert und Relevanzen berücksichtigt werden würden (Nohl, 2010, S. 132).

2.7.3 Heterogenität in den Erziehungswissenschaften

Seit der Jahrtausendwende häufen sich die Auseinandersetzungen sowie die Veröffentlichungen zu den Themenbereich Heterogenität, Differenz, Vielfalt oder Verschiedenheit (Leiprecht 2008, 2009, 2011; Prengel, 2007; GPJE, 2008; Kinmelmann, 2009; Allemann-Ghionda & Bukow, 2011). Im schulpädagogischen Diskurs wird der Terminus Heterogenität meist im Zusammenhang von Schule und Unterricht genannt, der Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen im schulischen und unterrichtlichen Zusammenhang thematisiert (Sturm, 2016, S. 9). Gleichzeitig ist der Begriff innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion alles andere als geklärt: Budde (2013) spricht von einem Containerbegriff, in dem, wie in einem Behälter, viele Inhalte nebeneinander Platz finden: Ziele, Visionen, Konzepte, Einstellungen, Werte, konkrete Handlungsentwürfe, die in diesem Kontext sowohl auf soziale Kategorien als auch auf unterschiedliche Leistungsstände von Schüler*innen bezogen sind (Budde, 2013, S. 7). Nestvogel (2008) bemerkt, dass die Begriffe «Heterogenität, Differenz und Vielfalt in unterschiedlichen Konzepten sind eingebunden und unterschiedliche Konnotationen transportieren. Während Heterogeni-

tät und Vielfalt eher deskriptiv-neutrale, doch ebenso egalitäre und positive Konnotationen enthalten, sind die Begriffe Verschiedenartigkeit, Differenz und Andersartigkeit eher dualistisch geprägt und erscheinen leicht abwertend» (Nestvogel, 2008, zitiert nach Hauenschild, Robak, & Sievers, 2013, S. 21f.). Im schulischen und unterrichtlichen Kontext orientieren sich die Definition Heterogenität meist an einer sozial-konstruktivistischen Perspektive. Im Gegensatz zu kognitionspsychologischen Überlegungen, bei den Differenzen aufgrund von Dispositionen bestehen, wird Heterogenität in sozialen Aktionen hergestellt und bearbeitet (Trautmann & Wischer, 2011, S. 42f.). Sozial-konstruktivistische Überlegungen erfolgen mit Hilfe der Begrifflichkeiten *relativ*, *sozial-kulturell eingebunden*, *sozial-konstruiert* und *partical* (Lang et al., 2010, S. 315f., [Hervorhebung v. Verf.]) die im Nachfolgenden für die Definition herangezogen werden.

Heterogenität stammt von dem griechischen Adjektiv *heterogenés*, das aus *heteros* (= verschieden) und *gennáo* (= erzeugen, schaffen)[61] zusammengesetzt ist. Es bedeutet übersetzt «Ungleichartigkeit» und drückt Unterschiede und Differenzen aus. Diese können erkannt werden und beschrieben werden, wenn mindestens zwei Aspekte der Eigenschaften miteinander in Beziehung gesetzt werden. Dies erfolgt mit Hilfe eines Massstabes, der die an zu vergleichenden Aspekten angelegt wird und damit die Relationen zueinander beschreibbar macht. Ein Vergleichsmassstab der Relationen beschreibt, setzt allerdings auch Gleichheit voraus. Heterogenität und Differenzen sind nur zu bestimmen und zu erkennen, wenn Homogenität auf einer übergeordneten Ebene vorhanden ist. Homogenität und Heterogenität sind folglich dialektisch aufeinander bezogen und miteinanderverbunden, da sich der eine nicht ohne den anderen beschreiben lässt (Eckhart, 2009, S. 24f.). Prengel (2007) bezeichnet einen solchen vergleichsinternen und zu bestimmenden Massstab als *tertium comparationis* (ebd., S. 141). Im schulischen Umfeld allerdings wird Homogenität als Streuung um eine Norm, die als gleich verstanden wird. Das, was jeweils als homogen verstanden wird, unterscheidet sich nach dem kulturellen, historischen und sozialen Kontext, indem eine Aussage formuliert wird. Sie sind nicht als statisch, sondern als wandelbar anzusehen (Sturm, 2016, S. 14ff.). Zugleich verfügen Differenzen über eine distinktive (Abgrenzung gegenüber anderen) und konjunktive (auf Gemeinsamkeit bedeutende) Funktion. Differenzen werden aus einer konkreten sozialen Position heraus gesehen, in der die zu erkennende Unterscheidung bedeutsam ist. In dieser Bedeutungszuschreibung wird zugleich Differenz, rekapitalisiert und reproduziert (Sturm, 2016, S. 18). «Die sozialen Prozesse der Produktion und Reproduktion von Differenzen sind

[61] Prengel (2005) in: Bräu & Schwerdt, 2005, S. 20.

nicht abgeschlossen, sondern fester Bestandteil jeder menschlichen Interaktion» (West & Fenstermaker, 1995, S. 9). Somit ist Heterogenität die als sozial konstruiert verstanden wird, immer auf einzelne Aspekte sozialer Differenzen bezogen werden (Wenning, 2007, S. 24).

Als Vorläufer von Heterogenität in den Erziehungswissenschaften gelten die Konzepte der *Pädagogik der Vielfalt* (Prengel 1993) sowie einer *Diversity Education* (Prengel 2007). Prengel führt analytisch die verschiedenen Fachdiskurse, wie zum Beispiel interkulturelle Pädagogik, Sonderpädagogik und Geschlechterpädagogik, zusammen und entwickelt sie weiter. Im Rahmen dessen sind Gemeinsamkeiten eine zentrale Analysekategorie, welche sich nach Prengel aufgrund der Relevanz ganz ähnlicher Fragen für verschiedene Gruppen ergibt (Robak et al., 2013, S. 21). «Gemeinsam ist den Frauen, den Behinderten und den Angehörigen marginalisierter Kulturen […] die historische Erfahrung von Etikettierung und Diskriminierung» (Prengel, 1993, S. 13). Prengel richtet sich damit gegen das Denken in festen Kategorien sowie gegen Stigmatisierung und Ausgrenzung. Ein zentrales Element ihres Ansatzes bildet der Hinweis auf den inneren Zusammenhang und die notwendige Verbindung von Verschiedenheit, Gleichheit, Freiheit, Menschenrechten und Anerkennung (Robak et al., 2013, S. 21f.).

Die Betrachtungen von Heterogenität finden auf den unterschiedlichen Ebenen von Erziehung und Bildung statt und deuten auf Wirksamkeiten in bildungspolitischen, institutionellen, didaktischen, individuellen und gesellschaftlichen Bereichen (Wenning, 1999; Emmrich & Hormel, 2013). Innerhalb der Begrifflichkeit Heterogenität artikuliert sich laut Emmrich und Hormel (2013) «nicht nur der normative Begründungszusammenhang einer *pädagogischen Differenzierungsstrategie*,[62] sondern ebenfalls ein spezifisch *pädagogisches Konstrukt gesellschaftlicher Wirklichkeit*» (ebd., S. 150f., [Hervorhebung v. Verf.]). Das Verbindungsglied beider Gegenstandbereiche liefert das Abstraktum der Gruppe: Die schulintern hergestellten Lerngruppen und die extern vorgefundenen sozialen Gruppen[63] bilden die beiden Bezugsgrössen des Diskurses. Sie identifizieren somit zwei Linien, die einerseits auf die Entwicklung normativer Grundlagen im Sinne einer bildungstheoretischen bzw. bildungsphilosophi-

[62] Emmrich und Hormel (2013) gehen für die pädagogische Differenzstrategie von Unverfügbarkeit der Lernvoraussetzungen und der Ungewissheit über die Zielwirksamkeit pädagogischer Kommunikation aus. Für sie erscheint es sinnvoll, in Hinblick auf lernwirksame Differenzierungsverfahren sowie methodische und didaktische Konzepte von Strategien zu sprechen. Damit tragen sie dem Umstand Rechnung, dass sie keine Technologien sein können, die auf der Beherrschung von Kausalität basiert. Die spezifische Handlungsrationalität beruht auf einer Absicht und nicht auf Ungewissheit (ebd., S. 150f.)

[63] Gemäss Prengel (1999) gehören Kinder unterschiedlichen Gruppen hinsichtlich Alter, Sozialschicht, Ethnie, Familienform und Geschlecht an (ebd., S. 27).

schen Fundierung von Heterogenität abzielen und andererseits auf die Konzentration von methodisch-didaktischen Fragen, wie Lerngruppendifferenzierungen (Emmerich & Hormel, 2013, S. 151).

Sauter und Schroeder (2007) hingegen plädieren für die Unterscheidung von drei Bedeutungsdimensionen von Heterogenität:

- Deskriptive-klassifizierende Bedeutungsdimensionen, in der pädagogische Zielgruppen anhand unterschiedlicher Differenzlinien beobachtet, klassifiziert und bewertet werden.
- Normative-regulative Bedeutungsdimensionen, die problematisieren, wie im selektiven System der Schule gerechte Bewertungsmassstäbe für Leistungen von Schülerinnen und Schüler mit heterogegen Leistungsvoraussetzungen aussehen sollten.
- Pädagogische-programmatische Bedeutungsdimensionen stellen die Frage, wie organisatorisch und didaktisch mit Heterogenität in der Schule umgegangen werden soll (ebd., zitiert nach Walgenbach, 2017, S. 25)

Die aufgezeigten Ordnungsversuche des Diskursfeldes Heterogenität spiegeln die vielfältigen Problemlagen, Themen und Orientierungen, die unter der Begrifflichkeit verhandelt werden, wider. Die gemeinsame Basis sämtlicher Ordnungsversuche bildet die übereinstimmende Sichtweise, dass Heterogenität nicht an sich existiert, sondern erst im Hinblick auf eine Bezugsgrösse. Somit benötigt Heterogenität konstitutiv ein *tertium comparationis*.[64] (Wenning, 1999). Zur Entstehung von Heterogenität sind Abweichungen von Häufigkeitsverteilungen oder gesellschaftlichen Normalitätserwartungen nötig (Brügelmann, 2002, S. 31f). In der Schulpädagogik werden primär jene Heterogenitätsmerkmale als Bezugsgrössen herangezogen, von denen angenommen wird, dass sie einen direkten oder indirekten Einfluss auf Lern- und Bildungsprozesse ausüben. Wenning (1999) verweist auf den Zusammenhang von Homogenität und Heterogenität. Beide Begriffe liegen gemäss Wenning lediglich bezogen auf einen Massstab vor, für die Gleichheit und Differenz festgestellt wird. Als Folge befinden sich Homogenität und Heterogenität in einem relationalen Zusammenhang und sind Produkte von Beobachtungen (Walgenbach, 2017, S. 25f.).

Der Heterogenitätsdiskurs weist im Unterschied zu Diversität und Intersektionalität eine unmittelbare Rückbindung an die Bezugsprobleme der Institution Schule aus, was sich nicht zuletzt in der kontinuierlichen Wiederkehr des schulpädagogischen Generalthemas der Lerngruppendifferenzierung (Wischer, 2009, S. 69) artikuliert. Trautmann und Wischer (2011) weisen hier-

64 Der lateinische Begriff *tertium comparationis* bedeutet in der Übersetzung: Das Dritte der Gleichung. Im Zentrum steht ein Vergleichspunkt.

bei zwei schulpädagogisch zentrale Diskussionslinien nach, die sich einerseits durch reformpädagogische Bezugnahmen auf Heterogenität ergeben und einem schulkritischen Gestus folgen, während im Kontext der konstruktivistischen Lern- und Lehr- forschung das Verhältnis von Lernausgangslagen und Lernergebnissen als technologische Fragestellungen ins Zentrum rückt[65] (Emmerich & Hormel, 2013, S. 152f.).

Neben den alternativen Begriffsbildungen wie Differenz, Verschiedenheit oder Vielfalt,[66] die in der Regel als synonym zur Verwendung kommen, hat sich Heterogenität als Leitmotiv schulpädagogischer Problembeschreibungen erfolgreich durchgesetzt – trotz oder gerade wegen seiner Unbestimmtheit. Dem Kontingent der Heterogenitätskategorien, die innerhalb des Diskurses relevant werden, scheint etwas Beliebiges anzuhaften (Heinzel & Prengel 2002a). Allerdings lässt sich mit einer ersten Annährung ein grundlegendes Schema der Kategorisierung von Differenzmerkmalen ausmachen (ebd., S. 153)

Kampshoff (2009, S. 37) formuliert:

> Einige verweisen auf Unterschiede bei den Lebenszusammenhängen, den Familienformen, Normalbiographien, nationalen und religiösen Herkünften, andere beziehen sich auf Verschiedenheiten der kognitiven Lernvoraussetzungen, sprachlichen oder sozialen Kompetenzen, Interessen, Neigungen Erwartungen […] Alter, Traditionen, Wertemuster und Normen je nach sozialem und kulturellem Hintergrund der Familien und Wirkungen der Geschlechtersozialisation.

Auffällig bei den Aufzählungen von Unterschieden erscheint, dass sie einer Differenzierung der Adressat*innen pädagogischer Kommunikation dienen, die, neben pädagogisch typisierenden individuellen Merkmalen, kategoriale Merkmale wie Geschlecht und Religion oder Nationalität beinhalten. Diese Merkmale werden als «soziale Ordnungskategorien […] in denen sich Kinder und Jugendliche unterscheiden können»[67] (Bräu & Schwerdt, 2005, S. 25) gefasst, die als Ordnungskategorien allerdings zunächst die Invarianz von Zugehörigkeiten artikulieren (Emmerich & Hormel, 2013, S. 153f.).

65 Die Publikationen von Trautmann und Wischer spiegeln bisher den umfassendsten Versuch einer Systematisierung der kritischen Reflexion des Heterogenitätsdiskurses wider.

66 So verweist Schildmann (2010) in seinem Sammelband «Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne» darauf hin, dass die semantische Struktur «Umgang mit» beibehalten wird und Heterogenität durch Verschiedenheit substituiert wird, was sich in den Einzelbeiträgen des Bandes widerspiegelt.

67 Bräu und Schwerdt (2005) zählen neben Geschlecht, ethnische und kulturelle Herkunft, soziale Herkunft und Alter auch Leistungsfähigkeit und körperliche und geistige Gesundheit zu den sozialen Ordnungskategorien (ebd., S. 12f.).

2.7.4 Zwischenresumee: Überschneidungen und Abgrenzungen

Die Ähnlichkeit zwischen den Beobachtungsweisen Heterogenität und Diversität kann zunächst darin gesehen werden, dass beide beanspruchen, soziale Differenz als realen Sachverhalt im Sinn eines gegebenen und beobachtbaren Phänomens beschreiben zu können. Auch mit der Referenz auf Diversität sind implizit und explizit Vorstellungen über die soziale Wirklichkeit aufgerufen, insbesondere über die Differenzierung der Gesellschaft in unterscheidbare Gruppen und Individuen, denen soziale Gruppen zugerechnet werden können (Hormel, 2017, S. 26). Im Unterschied zu Heterogenitäts- und/oder Diversity Konzepten werden hingegen im Kontext des Intersektionalitätsansatzes gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse sowie die Bedingungen und Mechanismen ihrer Entstehung und Reproduktion explizit zum Thema gemacht. Der Intersektionalitätsdiskurs stellt eine genuin sozialwissenschaftliche Beobachtungsweise zur Verfügung, die sich sowohl im Rahmen von Theoriebildung als auch in empirischen Forschungsbeiträgen artikuliert (ebd., S. 28).

Intersektionalität bezeichnet die Überschneidung unterschiedlicher sozialer Kategorien und der damit einhergehenden sozialen Positionierung und wird als Instrument zur Analyse von Machtverhältnissen bzw. Ungleichheiten verstanden. In diesem Sinn besteht der Anspruch von Intersektionalität nicht nur darin, Positionierungsprozesse entlang der Überschneidung sozialer Kategorien (wie Gender, Race und Class) zu dokumentieren, sondern vielmehr die darin eingelassenen Machtverhältnisse sichtbar zu machen. Intersektionalität zielt folglich grundlegend auf die Analyse von Macht- und Herrschaftstechniken. Die Strukturkategorien und ihre Bedeutungen sind als soziale und kulturelle Produkte zu verstehen. Hier erweist sich ein zentraler Unterschied zum Heterogenitätskonzept, bei dem meist die Forderung nach einer positiven Akzeptanz von Verschiedenheit und Differenz und einem entsprechenden pädagogischen Umgang im Mittelpunkt stehen (Budde, 2013, S. 27ff.). So weist der Heterogenitätsdiskurs im Unterschied zu Intersektionalität und Diversität eine unmittelbare Rückbindung an die Bezugsprobleme der Institution Schule auf, was sich nicht zuletzt in der kontinuierlichen Wiederkehr des schulpädagogischen Generalthemas der Lerngruppendifferenzierung (Wischer, 2009; Wischer & Trautmann, 2011) widerspiegelt.

Walgenbach (2017, S. 92, [Hervorhebung v. Verf.]) formuliert dazu:

> Diversität zielt auf die Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale bzw. -identitäten von Organisationen. Die Diversitätsmerkmale gelten als *positive Ressource* [Hervorhebung v. Verf.] für die Bildungsorganisationen. Das pädagogische Ziel ist *der positive Umgang* mit Diversity und die Entwicklung von Diversity-Kompetenzen.

Die pädagogische Anschlussfähigkeit von Heterogenität, Diversität und Intersektionalität steht im Kontext zu der Kopplung an die semantischen Strukturen des Erziehungssystems. Alle drei Diskurse schliessen ihr soziales Unterscheidungswissen systemebenspezifisch an Semantiken der Interaktion, Organisation und Gesellschaft an. Während die Unterscheidungslogik von *Heterogenität* an Semantiken rückgebunden wird, welche sich mit didaktisch und methodischen begründeten Differenzierungsstrategien auf der Interaktionsebene des Unterrichts befasst, schliesst Diversität primär an schulische *Organisationssemantiken* an, welche an der Unterscheidung zwischen Schule und sozialer Umwelt arbeiten (Emmerich & Hormel, 2013, S. 256f.).

Hingegen erlangt Intersektionalität die Anschlussfähigkeit, indem der Diskurs Alternativen für bereits etablierte pädagogische Gesellschaftssemantiken offeriert. Der Heterogenitätsdiskurs ist im Zusammenhang mit seinem erziehungswissenschaftlichen Entstehungszusammenhang konstitutiv an die leistungsvermittelte Beobachtungsrationalität der Erziehungswissenschaften gebunden. Zwar integriert der Diskurs externe (soziale) Kategorien in Hinblick auf die Beobachtung von Schülerinnen und Schülern, hält jedoch gleichzeitig zentrale semantische Überscheidungen wie Lern- und Leistungsfähigkeit oder Begabung bereit, die als interne schulische Kategorien In- und Exklusionsprozesse legitimieren. Auch nutzt der Diskurs die Doppelstruktur von Interaktion (Unterricht) und Organisation (Schule), um ein Klassifizierungssystem einseitig mit Interaktionsreferenz (vermitteln und fördern) sowie durch die weitgehende Verneinung der Organisationsreferenz (Selektion) pädagogisch-professioneller Kommunikation auszustatten. Die erziehungs-wissenschaftliche Adaption von Intersektionalität findet unter jener Prämisse statt, dass der Diskurs nicht an interaktionelle oder organisatorische Systemsemantiken anschliessen kann. Diese Distanz führt allerdings dazu, dass sich ein kritisches Reflexionsvermögen ausschliesslich auf die pädagogisch-professionelle Konstruktion sozialer Differenz und auf die kollektivistischen Askriptionsoptionen, welche daraus resultieren, bezieht. Intersektionalität begegnet diesen mit der Sichtweise einer alternativen Gesellschaftsbeschreibung, die soziale Differenzkonstruktionen als Bezugspunkte für die gesellschaftliche Herstellung von Gleichheit und Ungleichheit nutzt. (Emmerich & Hormel, 2013, S. 257).

Der Diversitätsdiskurs ist demgegenüber durch ein Beobachtungsschema gekennzeichnet, das auf die spezifische Schwierigkeit (schul-)organisatorischer Umweltadaptivität reagiert. Insbesondere im Zusammenhang mit der Reorganisation im öffentlichen Schulbereich, die den Typus im *New Public Management* folgt, scheint Diversität nicht nur im öffentlichen Sektor allgemein, sondern ebenfalls in Bezug auf die Erziehungsorganisationen mit semantischer Anschlussfähigkeit ausgestattet zu sein. Die Einführung von Steuerungsstrukturen ist eng mit der Stärkung der Einzelschule als «Motor der Entwicklungen» ver-

bunden. Schulen sind folglich zunehmend aufgefordert, ihre sozialen Kontextfaktoren mit dem Ziel der Profilbildung und Bestandssicherung differenzierter zu beobachten. Beispiele aus Australien zeigen, dass Diversität, die für die einzelne Schule rationalen sozialen Inputtechniken legitimiert, soziale Segregationseffekte infolge der damit notwendig verbundenen Exklusionspraxis jedoch verstärkt (Emmerich & Hormel, 2013, S. 257).

Zusammenfassend kann man formulieren, dass inzwischen in den Erziehungswissenschaften mit den Begriffen Heterogenität, Diversity und Intersektionalität in unterschiedlicher Weise die pädagogische Bedeutsamkeit sozial konstituierter Unterscheidungen zwischen Individuen angezeigt wird. Die jeweils zugrunde liegende Logik des Unterscheidens lässt sich nur verstehen, wenn die je spezifischen Bezugsprobleme freigelegt werden, aus denen sie als Beschreibungsform ihre Plausibilität gewinnen. Während Heterogenität als Beobachtungsweise auf einer Reininterpretation klassischer schulpädagogischer Problemstellungen basiert, handelt es sich bei Diversity um eine Beobachtungsweise, deren Referenzkontext das Wirtschaftssystem bildet, der aber im Wesentlichen in rechtlich-politischen Kontexten Resonanz erlangt hat. Intersektionalität hingegen konstituiert sich als sozialwissenschaftliche Beobachtungsweise, die auf Fragestellungen sozialer Ungleichheiten und Diskriminierungen (gesellschafts-) theoretisch und methodologisch zu regieren beansprucht (Hormel, 2017, S. 23).

2.8 Resümee zur Charakterisierung von Diversität

In diesem Anschnitt soll es darum gehen, die Erkenntnisse zu Diversität aus der historisch-rechtlichen- und gesellschaftlichen Perspektive, den Definitionsansätzen und Forschungsbeiträgen zu bündeln. Im Anschluss werden die spezifischen Argumentationsstränge zum Konstrukt Diversität zusammenfassend herausgearbeitet.

Eine Beschäftigung mit Diversität ist heute aufgrund der zunehmenden Akzeptanz in multinationalen Konzernen und der mit demographischen, wirtschaftlichen und politischen Entwicklungen verbundenen Globalisierung von Arbeitskräften weit verbreitet. «Think gobal, acting local» umschreibt treffend das Spannungsfeld zwischen globalem, internationalem und lokalem Umgang mit Vielfalt. Die Entstehungsgeschichte ist vor allen US-amerikanisch geprägt (Green & Kirton, 2009). So bilden erstens, die in den 1980er Jahren initiierten *Affirmative Action Programs*, welche in Folge der Civil Rights Act (1964) implementiert werden und welche soziale Gerechtigkeit für Africans Americans und später auch für andere diskriminierte Bevölkerungsgruppen herstellen sollen, einen Ausgangspunkt für die Entwicklungen. Der gesetzliche Kampf gegen

Diskriminierungen erfolgt auf der Basis der Kategorien von *Race, Hautfarbe, Geschlecht, Religion* und n*ationaler Herkunft* und verpflichtet private, öffentliche Arbeitergeber*innen sowie öffentliche Bildungsinstitutionen Personen aus diskriminierenden Bevölkerungsgruppen aufzunehmen. Weiter müssen die Unternehmen proaktive Pläne zur Inklusion entwickeln und diese Bevölkerungsgruppen im Sinne einer positiven Diskriminierung bevorzugen. Zweitens bringt Ende der 1980er Jahre der Workforce 2000 Report Unruhe in die politische und wirtschaftliche Landschaft. Darin wird konstatiert, dass sich die Zusammensetzung der Arbeitnehmerschaft bis zur Jahrtausendwende massiv verändern wird. Diese demographischen Veränderungsperspektiven implizieren, dass die Diversität bei den Erwerbstätigen, aber auch bei Kunden*innen steigen wird. In der Folge erschienen bereits in den beginnenden 1990er Jahren die ersten Forschungsergebnisse, die einen Vorteil von Diversität in Organisationen anpriesen und dokumentieren, dass die Anerkennung von Vielfalt als Leitkultur positive Auswirkungen beinhalten. Drittens werden in den USA u. a. Organisationsberater rund um das Institute of Applied Behavioral Sciene (NTL) aktiv, die sich mit unterschiedlichen Dimensionen von Diversität beschäftigen und für Unternehmen (z. B. IBM, Exxon, Xerox) Diversity Trainings (Engel, 2007) anbieten. In Europa hingegen ist die Beschäftigung mit Diversität stark in Verbindung mit multinationalen Unternehmen zusehen, welche die entsprechenden Konzepte in den nationalen Niederlassungen (z. B. IBM; Microsoft, Cola-Cola u. a. m.) inintiieren. Die jeweils nationalen, regionalen und lokalen demographischen, rechtlichen und wirtschaftspolitischen Rahmenbedingungen ziehen unterschiedliche Handhabungen nach sich und daraus resultiert ein vielfältiger europäischer Diversitätsdiskurs[68] (Bendl et al., 2012, S. 12f.).

Vielfalt, Diversität und Multikulti gelten sowohl in Unternehmen, in der Politik als auch in Forschungsbeiträgen als *trendy*. Analog zur den gesellschaftlichen, rechtlichen und politischen Entstehungssträngen auf der linken und rechten Seite des Atlantiks spiegeln die wissenschaftlichen Forschungsbeiträge eine unendliche Vielschichtigkeit wider. So fokussieren betriebswirtschaftliche Diversitätsforschungen die Potenziale der Mitarbeiter*innen im Kontext zur Globalisierung und Migration unter der Prämisse der Gewinnoptimierung, demografischen Entwicklungen oder der mangelnden Zuwanderung von Fachkräften. *Diversity Studies* verbinden die Forschungs- und Theorieansätze der Betriebswirtschaft, Erziehungswissenschaften, Soziologie, Medizin, Politik- und Rechtswissenschaften. Krell et al., (2008) verorten Diversität einführend als Querschnittsthema sowie im interdisziplinären Kontext und weisen darauf hin, dass Diversität im Sinne von Vielfalt sowohl in den Naturwissenschaften

68 Vergleiche Klarsfeld (2010): Countries Perspectives on Diversity and Equal Treatment.

als auch in den Sozialwissenschaften von Bedeutung ist. Diversität in den Erziehungswissenschaften, Sozialwissenschaften und der Sozialen Arbeit verstehen sich als Weiterentwicklung interkultureller und antirassistischer Pädagogik. Auch Heterogenität, Intersektionalität und Diversität spiegeln ungleiche Sichtweisen auf Verschiedenheit und Differenz: Während Heterogenitätskonzepte, meist die Forderung nach einer positiven Akzeptanz von Verschiedenheit und Differenz und einem entsprechenden pädagogischen Umgang im Mittelpunkt stellen, bezeichnet Intersektionalität die Überschneidung unterschiedlicher sozialer Kategorien und der damit einhergehenden sozialen Positionierung. Die Frage wie viele Kategorien sinnvollerweisen Berücksichtigung finden sollen, scheint zugunsten vielfältiger Differenzen auszufallen (Lutz, 2001; Knapp, 2005; Michaels, 2006;). Die Diversitäts-Merkmale gelten als positive Ressource und das Ziel ist u. a. die Entwicklung von Diversitäts-Kompetenzen.

Vielfalt als Konstrukt wird bezogen auf Dimensionen wie Geschlecht, Alter, Nationalität, Ethnizität, Religion, Behinderung, sexuelle Identität und Orientierung, Klasse, Ausbildung, Werte, Verhaltensmuster und konzeptionell betrachtet ist die Liste möglicher Diversität-Dimensionen unendlich lang. Allerdings hat sich diese Unendlichkeit sowohl in der Forschung als auch in der Praxis erheblich reduziert (Krell & Sieben, 2011, S. 156).

- In den USA benennen Forscher*innen und Berater*innen die sogenannten Big 8 – race, gender, ethnicity/nationality, organizational role/function, age, sexual orientation, mental/ physical ability, religion – als die häufigsten berücksichtigten Dimensionen (Plummer, 2003, S. 25ff.; Krell & Sieben, 2011, S. 156).
- In der deutschen Diversity-Praxis werden folgende Kategorisierungen berücksichtigt: Geschlecht, Migrationshintergrund/ Kultur; Religion, Alter, Behinderung und sexuelle Orientierung (Lederle, 2008, S. 227).

Doch wie wird Vielfalt definiert? Aufgrund der zahlreichen Forschungszugänge sollte man davon ausgehen können, dass eine gemeinsame Definition allen zugrunde liegt. Die Definitionsansätze unterscheiden sich nach US- amerikanischen und europäischen Entwicklungen, unterschiedlichen gesetzlichen Rahmenbedingungen und gesellschaftlich- politischen Forderungen. Die Erscheinungsformen beziehen sich Gemeinsamkeit und Unterschied, als innere und äussere Merkmale, wahrnehmbare und kaum wahrnehmbare Merkmale, personen-immanente- und verhaltens-immanente Diversität, auf normative und analytische Definitionseben. Ist Diversität demzufolge ein Containerbegriff, der die Vielfältigkeit des Individuums zu Gruppen beschreibt? Schon die Begriffsvariante Vielfalt als Unterschiede und Gemeinsamkeiten berücksichtigt zunächst einmal, dass alle Individuen nicht nur einer Gruppe angehören, sondern zeitgleich mehreren. Personen können sich hinsichtlich des

Geschlechts unterscheiden aber der gleichen Alters- und Berufsgruppe angehören oder umgekehrt. Unterschiede und Gemeinsamkeiten sich auch relevant für Fremd- und Selbstbilder (Krell & Sieben, 2011. S. 157f). Cox (1993) betont mit seinem Konzept der Identitätsstruktur, dass Individuen mit gleichen Gruppenzugehörigkeiten durchaus unterschiedliche Teilidentitäten ausbilden können (ebd., S. 43ff.). Zudem sind diese Identitäten nicht im Wesen oder in der Natur eines Menschen festgelegt, sondern sie werden situationsspezifisch und interaktiv hergestellt, wobei im Arbeitskontext organisationale Normen und Verhaltenserwartungen eine grosse Rolle spielen (Frohnen, 2005[69]; Lindau, 2010). Dies verweist darauf, dass Unterschiede und Gemeinsamkeiten nicht einfach auf individueller Gruppenebene hergestellt werden, sondern dass der organisationale und gesellschaftliche Kontext bedeutsam ist. Entscheid ist dabei, dass Akteur*innen (Teil-) Identitäten und Vielfalt zwar individuell und interaktiv konstruieren, dafür aber Kategorien benutzen, die sich nicht selbst konstruiert haben. Vielmehr handelt es sich um ein Klassifikationsschema, mit Bourdieu (1987) gesprochen um «inkorporierte soziale Strukturen» (ebd., S. 730). Was zum Beispiel als weiblich, männlich oder älter gilt, welche Zuschreibungen und sozialen Ordnungsvorstellungen mit diesen Kategorien verbunden sind, ist nicht unabhängig von den in Organisationen und Gesellschaften herrschenden Verhältnissen und damit auch geprägt von den herrschenden Weiblichkeits-, Männlichkeits- und Alter(n) Diskursen (Krell & Sieben, 2011, S. 158).

In der Umsetzung wird nicht nur die Chancengleichheit fokussiert, sondern auch das Erzielen von Wettbewerbsvorteilen angestrebt. Unter diesem Fokus erscheint die betriebswirtschaftliche Sicht auf Diversität prägend, welche zumeist als Unterschied und Gemeinsamkeit von Personen, die als Gefahr bzw. als Problem für eine Organisation, aber auch als Chance bzw. als Vorteil wahrgenommen werden können (Bendl et al., 2012, S. 14). Oder steht im Kern die ökonomische Bedeutung der Unterschiedlichkeit von Menschen verbunden mit der betriebswirtschaftlichen Nutzenerwartung? (Hofmann, 2012, S. 30f).

Rosenstreich (2011, S. 232) formuliert:

> Die Kernidee des Diversity Diskurses lässt sich als Anerkennung der menschlichen Vielfalt und Pluralisierung von Lebensformen in ihren individuellen, sozialen und politischen Dimensionen zusammenfassen. Diversity-Ansätze wenden sich von jenen ab, die Differenz als Problem definieren, das es zu beheben gilt. Differenzen werden […] als förderungswürdige Bereicherung beschrieben.

[69] Frohnen (2005): Diversity in Action, Multinationalität in globalen Unternehmen am Beispiel von Ford, Bielefeld.

Eine Grundannahme ist dabei, dass jedes Individuum vielen sozialen Gruppen zugehörig ist, also immer eine Vielfalt von sichtbaren und unsichtbaren identitätsstiftenden Zugehörigkeiten und Merkmalen aufweist (Mehrfachzugehörigkeit). Diese entstehen im Zusammenspiel sozialer Kategorien, welche die Gesellschaft strukturieren und die Linien darstellen, entlang derer Differenzen beschrieben und Grenzen gezogen werden. Je nach Kontext können sich diese ändern. Diversitätsansätze grenzen sich von jenen Ansätzen ab, die jeweils nur spezifische soziale Kategorien in den Fokus nehmen, zum Beispiel *Geschlecht* oder *Ethnizität*. Soziale Kategorien werden vielmehr als Geflecht mit Überschneidungen und Wechselbeziehungen verstanden. Das Zentrum bildet die Mehrdimensionalität vielfältiger und verknüpfter Identitäten und die Macht bzw. Dominanzstrukturen der jeweiligen Gesellschaft. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass individuelle Handlungsmöglichkeiten mit gesellschaftlichen und organisationsspezifischen Strukturen in Verbindung gebracht werden (Rosenstreich, 2011, S. 232).

In der vorliegenden Untersuchung wird der Begriff Diversität in Anlehnung an Rosenstreich (2011) als Werkzeug der Wahrnehmung, der Erzeugung (sozialer) Realitäten und der Legitimation von Handlungen in der Personalauswahl von Schulleitungen verstanden. Vielfalt soll im Prozess der Personalauswahl nicht als Problem verstanden werden, das es im Sinne des «homogenen Ideals» (Krell 2007) zu beseitigen gilt, sondern als positive Bereicherung zur Erzielung der gesellschaftlichen Anforderungen an die Institution Schule. Chancengleichheit kann beispielsweise mittels der Nutzung der Vielfältigkeit und der Mehrfachzugehörigkeit von Individuen sinnesstiftende Funktionen erhalten. Im Kern verfolgt die vorliegende Arbeit, wie die menschliche Vielfalt und deren Kategorien im Prozess der Personalauswahl berücksichtigt werden und werden sollten. Hierfür werden nicht einzelne Kategorien fokussiert und sondern diese werden als ein Netzwerk mit Überschneidungen und Wechselbeziehungen verstanden. Den Mittelpunkt bildet die Mehrdimensionalität von multiplexen Identitäten.

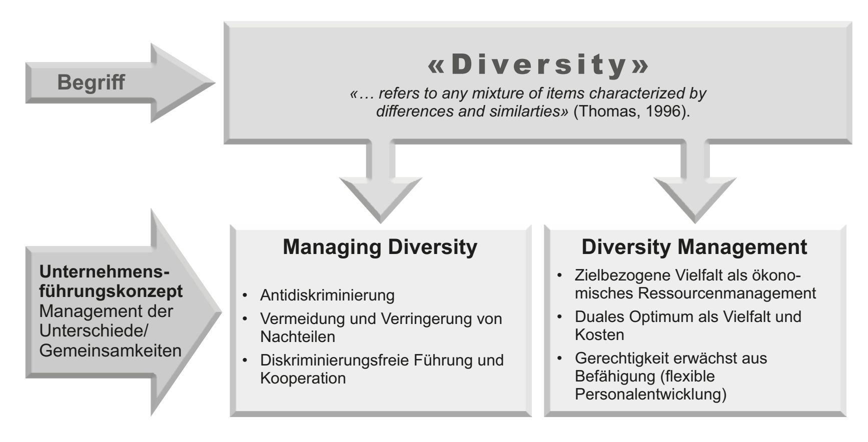
3 Diversitätsmanagement

Jung (2013, S. 97) formuliert:

> Diversity Management beschreibt als Management- und Führungsaufgabe, die Gesamtheit der Massnahmen, die darauf zielen, dass Unterschiedlichkeit in den personalen Merkmalen von Organisationsmitgliedern als eigenständiger Wert anerkannt und in ihren Potenzialen für den Erfolg einer Organisation genutzt wird.

Diversitätsmanagement hat das Ziel, Fairness und Toleranz als Ausdruck personaler Gerechtigkeit zu erreichen. Das Ziel ist der Abbau von negativen Vorurteilen und Stereotyp, die möglicherweise unbewusst zu einer Diskriminierung führen. Daher sollen Organisationen mit pluralistischer Belegschaft zu einem hohen Grad von Toleranz bei ihren Mitarbeitern zur Überwindung von Vorurteilen und Stereotypen beitragen (Flemisch, 2007, S. 114). Folglich bedeutet der Umgang mit personaler Vielfalt für die Führung von Organisationen verstärkt die Aufgabe eine Managementkonzeption für den strategischen sowie ökonomisch sinnvollen Umgang mit Diversität zu entwickeln (Schulz, 2009, S. 37). Den ein nicht oder schlecht gemanagter Umgang mit Diversität[70]

Abbildung 5: Managing Diversity und Diversity Management



Quelle: Eigene Darstellung nach Becker, 2015, S.23.

70 Im schulischen Kontext sei an dieser Stelle auf den Umgang mit deviantem Verhalten der Schülerinnen und Schüler und den daraus resultierenden Störungen im Unterrichtsgeschehen hingewiesen.

kann innerhalb von Organisationen neben negativen Spannungen, Konflikten auch zu Produktivitätseinbussen führen. Daher gilt es aufgrund der vielfältiger werdenden Unternehmensumwelt eine strategische Konzeption des Diversitätsmanagement herauszuarbeiten, die es den Unternehmen durch die Steigerung der organisatorischen Leitungsfähigkeit und der kreativen Innovationskraft ermöglicht, auf die bestehende Vielfalt und die damit verbundenen Bedürfnisse adäquat zu reagieren (ebd., S. 37).

Ausgangspunkte für Studien und Diskussionsbeiträge zu Diversitätsmanagement bilden der Kosten-Nutzen-Zusammenhang, die Effektivität und Effizienz der Ziel-Mittelempfehlungen sowie rechtliche und ethisch-moralische Ansprüche. Forschungen im Bereich Diversitätsmanagement mit Blick auf das «Alter» (Eberherr, Fleischmann, & Hofmann, 2011), die *sexuelle Orientierung* (Frohn, 2007; Köllen, 2010), die *Behinderung* (Bruyère, Erickson, & van Looy, 2004), die *Religion* (King & Holmes, 2012; Schaeffer & Mattis, 2012) und die *Ethnizität* (Nkomo 1992; Cianni & Romberger, 1997) spiegeln den Objektbereich zur Profitmaximierung von Unternehmen. Im Rahmen der organisationalen Diversitätsforschung, welche zu Beginn diese unterschiedlichen Diversitätskategorien getrennt behandelt, zeigt sich immer mehr, dass nur die Erforschung des Zusammenspiels der unterschiedlichen Kategorien im jeweiligen Kontext detaillierte Informationen über deren relevante Bewertungen sowie Inklusions- und Exklusionsprozesse zur (Re-) Produktion von Mainstream und des/der anderen hervorbringt. Auf Basis des Ansatzes von Intersektionalität, welcher die unterschiedlichen Diversitätskategorien verschränkt in den Mittelpunkt stellt, zeigen immer mehr Forschungsbeiträge aus dem europäischen sowie dem US-amerikanischen Raum die Verschränktheit von *Geschlecht* und *Ethnizität* (Essers & Tedmanson, 2014). Etwa zur gleichen Zeit flossen *queer*[71] Perspektiven in das organisationale Forschungsfeld ein und eröffnen die Möglichkeit, das Zusammenspiel von anatomischen und sozialen Geschlecht sowie sexuelle Begehren im organisationalen Kontext (Frey, 2007, Rumes, 2013, Hofmann, 2014) zu untersuchen. Beide Ansätze wurden aber bisher in der organisationalen Diversitätsforschung eher als getrennte Konzepte behandelt, und eine Zusammenführung dieser beiden Perspektiven, besonders für die empirische Orga-

[71] Queer kann als theoretisches und politisches Projekt gleichermassen verstanden werden. Dabei liegen die politischen Wurzeln in der Bürgerrechtsbewegung von Menschen mit nicht-heterosexuellen Sexualitäten, theoretisch schliesst «queer» vor allem an poststrukturalistische Theorien an. Dabei ist es von Bedeutung, dases sich nicht um die lineare Fortführung der «gay and lesbian studies» handelt. Es entwickelt sich eine radikale Identitätskritik, die im Gegensatz zu vorherigen Kritikformen explizit über die Auseinandersetzung um die richtigen Grenzlinien von Geschlecht und Sexualität hinausgehen (Ketelhut, 2013, S. 63f.).

nisationsforschung, steht noch aus (Bendl & Eberherr, 2015, S. 37f.). Weitere Forschungsbeträge befassen sich mit Diversitätsmanagement und Gender als gleichstellungspolitische Strategie zur Gewinnung von Frauen als Fach- und Führungskräfte für mittelständische Unternehmen und den daraus flankierenden Massnahmen (Struthmann, 2013), mit Beiträgen zur Diversity Debatte in Lehre und Studium aus der Perspektive des Zusammenhangs von Hochschulforschung und Hochschulmanagement (De Ridder, 2013; Winter, 2014) oder einer diversitätsorientierten Hochschuldidaktik (Spelsberg, 2013).

3.1 Charakterisierung von Diversitätsmanagement

Im Folgenden werden in einem ersten Schritt die Begrifflichkeiten «Managing Diversity[72]» und «Diversitätsmanagement» und die Abgrenzung von Diversität und Diversitätsmanagement erläutert. Ziel ist die Klärung von semantischen und inhaltlichen Unterscheidungen, welche die Grundlage für die weitere Verwendung der Begrifflichkeiten in der vorliegenden Arbeit bilden. Im Anschluss werden die wechselseitigen Beziehungen von Diversität und Diversitätsmanagement sowie die Nähe zu Gender Konzepten dargestellt. Die Klärungen münden in der Darstellung, warum in der vorliegenden Arbeit das Konzept von Diversitätsmanagement nicht weiterfolgt wird.

Leithner (2005, S. 17, [Hervorgehoben v. Verf.]) formuliert:

> Das Konzept des Managing Diversity, in dem Geschlecht mit anderen sozialkulturell bedingten Ungleichheitslagen wie *Klasse*, *Ethnizität*, *Religion* ect. verknüpft ist, scheint möglicherweise besser geeignet, um die tradierten bipolaren Denkgewohnheiten und Deutungsmuster aufzubrechen.

In diesem Zitat spiegelt sich eine verbreitete Sichtweise. Das Konzept Gender wird eindimensional als Geschlecht gefasst, das erst mit einem Diversitätsansatz mit verschiedenen Merkmalsdimensionen aus seiner Dualität herauswachsen kann[73] (Frey, 2007. S. 129).

[72] Es wird die englische Schreibweise von Diversity Managing verwendet, da innerhalb der wissenschaftlichen Debatte keine deutsche Schreibweise verbreitet ist. Zur Unterscheidung zwischen Diversität und Managing Diversity siehe Koall (2004a, S. 43f). Im Folgenden geht es um Managing Diversity als unternehmenspolitische Strategie, die sich deutlich unterschiedet von Strategien der Anti-Diskriminierung, die wiederum im zivilgesellschaftlichen Bereich zum Tragen kommen (Frey, 2007, S. 128).

[73] Im geschlechterpolitischen Diskurs wird Managing Diversity kontrovers diskutiert. Zunehmend wird darin die konsequente Erweiterung von Gender Mainstreaming gesehen, da

Managing Diversity entstammt der US-amerikanischen Gleichstellungsdiskussion wird es als Konzept zur Bewältigung sozialer Unterschiede (des Geschlechts, Alters, der sozialen Herkunft, Ethnie und Religion) in Organisationen angewendet (Koall, 2007, S. 1) Es zielt auf die Vermeidung, Milderung und Beseitigung von Nachteilen, welche einzelne Personen oder Personengruppen in der Regel gegenüber dominanten Gruppen hinnehmen müssen. Dazu zählen Beschäftigungsquoten für Behinderte wie ebenso die Förderung von Frauen im Berufsleben. Grundsätzlich umfassen die Massnahmen des Managing Diversity den Schutz gegen ungleiche Behandlung bei gleichen Voraussetzungen und Bedingungen einerseits und gleicher Behandlung bei ungleichen Voraussetzungen und Bedingungen andererseits (Becker, 2015, S. 20). Der Dortmunder Ansatz (Koall & Bruchhagen, 2002; Koall, Bruchhagen, & Höher, 2007) versteht das Konzept Managing Diversity zur Bearbeitung von Differenzkategorien und Differenzerfahrungen in dem dadurch konfliktreichen Feld von Lernen, Politik, Organisation und Management. Folgende Aspekte werden dabei gebündelt: Fragen nach Diskriminierungen, sozialen Ungleichheiten, kritische Distanz gegenüber Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die Möglichkeit emanzipatorischer Entwicklungen und die Dialog-Orientierung und Positionierungsfähigkeit in sozialen Prozessen (Bruchhagen, 2008, S. 85). Managing Diversity kann nicht als ein Konzept verstanden werden, dass jetzt und gleich gesellschaftliche Veränderungen von Dominanzverhältnissen bewirkt. Vielmehr setzt es eher auf die langfristigen Prozesse der Förderung von organisationaler Toleranz und Offenheit. Intendiert ist, dass die Veränderungen der sozialen Beziehungen in Profit- und Nonprofitorganisationen auf bestehende gesellschaftliche Dominanzverhältnisse einwirken. Es beruht auf der Idee, dass qualifizierte personale Ressourcen knapp sind, und dass es erforderlich ist das Management einer Unternehmensführung und die organisationalen Strukturen zu verändern, um die unterschiedlichen personalen Potenziale zu erkennen und zu entwickeln. Dies geschieht im Rahmen von zunehmender Individualisierung und Entsolidarisierung von Gesellschaften (Koall, 2007, S. 3).

Der Begriff *Diversity Management*[74] (deutsch: Diversitätsmanagement)

hier neben Geschlecht auch weitere Kategorien thematisiert würden (Frey, 2007, S. 218). So meint Döge (2004): «*Das Konzept des MD integriere GM- neben der Strategien des Multitikulturalismus, der Chancengleichheit und Strategien der Work-Life Balance*» (ebd., S. 12).

74 Zur Vermeidung begrifflicher Verständnisprobleme wird in Anlehnung an Schulz (2009, S. 37) darauf hingewiesen, dass im Rahmen der vorliegenden Arbeit bewusst anstelle der in der Literatur zahlreichen existierenden Anglizismen wie «Diversity Management» und «Managing Diversitiy» der einheitliche Begriff «Diversitätsmanagement» verwendet wird. Eine Unterscheidung erfolgt nicht.

hingegen beschreibt als Instrument der Unternehmensführung die Gesamtheit aller Massnahmen, die dazu führen, dass organisationsexterne und interne Diversität von einem Unternehmen anerkannt, wertgeschätzt, genutzt und gefördert wird (Stuber, 2009, S. 20). Betont wird der Nutzen der Vielfalt, der zur Erreichung der Unternehmensziele erforderlich ist (Becker, 2015, S. 20). Nach diesem Verständnis betrachtet die Konzeption des Diversitätsmanagements das Phänomen Diversität nicht als Barriere, sondern vielmehr als Ressource, die betriebswirtschaftlich zur Nutzung gelangt. Diversitätsmanagement wird folglich als ganzheitliche und strategische ausgerichtete Managementkonzeption aufgefasst, welche die proaktive Gestaltung und synergetische Nutzung von Diversität auf verschiedenen betriebswirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ebenen und Funktionen betrachtet. Laut diesem Verständnis stellt Diversitätsmanagement einerseits die Reaktion des Unternehmens auf den zunehmenden ökonomischen Druck dar, die Diversität und Individualität der Humanressourcen zielorientiert und effizient zu berücksichtigen. Andererseits entspricht die Konzeption des Diversitätsmanagements darüber hinaus ebenso dem gesellschaftlichen Druck, die Individualität der Mitarbeiter*innen zu respektieren und wertzuschätzen sowie soziale Chancengleichheit zu ermöglichen (Aretz & Hansen, 2002, S. 32). Dies umfasst unter anderem bewusstes (An-)Erkennen von Unterschieden, umfassendes Wertschätzen von Individualität, proaktives (Aus)Nutzen der Potenziale der Unterschiedlichkeit und ein gezieltes Fördern von Vielfalt und Offenheit (Stuber, 2009, S. 5). Grundgedanke von Diversitätsmanagement ist somit, dass Menschen unterschiedlicher sozialer Herkunft und kultureller Orientierung konstruktiv und produktiv miteinander umgehen können, wenn sie ihre Verschiedenheit zur Geltung bringen können (Bambach & Kuhn-Fleuchaus, 2007, S. 24).

Schröer (2012, S. 10) führt zusammenfassend aus:

> Diversity Management in seiner ökonomischen Logik folgt einem zweckrationalen Ansatz. Die Gestaltung von Vielfalt ist Mittel zum Zweck. Sie hat die Funktion, mit der Berücksichtigung von Unterschieden zum Erfolg des Unternehmens beizutragen, den Prozess der Wertschöpfung zu verbessern, höhere Gewinne zu erzielen, Wettbewerbsvorteile beim Kampf, um die besten Arbeitskräfte ebenso zu erreichen wie bei der Gewinnung von Kundinnen und Kunden. Für eine soziale Arbeit mit multikultureller Orientierung dagegen ist die Gestaltung von Vielfalt schon selbst ein Zweck. Die sensible Berücksichtigung von Unterschieden trägt zum Erhalt des sozialen Friedens bei, zur Gleichbehandlung und sozialen Gerechtigkeit, zur gleichberechtigten Teilhabe sowie zur Integration und Inklusion.

Managing Diversity und Diversity Management bestimmen als Fundament und als Strategie den integrativen Diversitätsansatz, weil einerseits Diskriminierung

und Ausgrenzung vermieden werden und anderseits die personale Vielfalt optimal gestaltet und genutzt werden können. Im wissenschaftlichen Diskurs und auch in der praktischen Ausgestaltung hat sich die Unterscheidung des Managing Diversity einerseits und Diversitätsmanagement andererseits als doppelte Begrifflichkeit herausgebildet. In der Praxis werden beide Begriffe allerdings häufig synonym verwendet, obwohl der semantische Gehalt, die Ziele und Inhalte zumindest zwei Seiten einer Medaille sind (Becker, 2015, S. 21).

Diversität ist auch nicht gleichbedeutend mit Diversitätsmanagement, Managing Diversity oder umgekehrt. Die Begriffe gelangen zwar oftmals zusammen zur Verwendung, jedoch stehen sie in unterschiedlichen und differenzierten Zusammenhängen (Sephari, 2002, S. 77). Der Zusammenhang besteht darin, dass die Diversität der Mitarbeiterstrukturen als eine notwendige Voraussetzung für die konzeptionelle Anwendung von Diversitätsmanagement betrachtet werden kann und nicht umgekehrt. Ohne die Existenz von Diversität herrscht kein Handlungsbedarf zum Managen. Als Folge ist Diversitätsmanagement stark abhängig vom Bekanntheitsgrad sowie der tatsächlichen Existenz im eigenen Umfeld abhängig. In Bezug auf die vorliegende Untersuchung bedeutet dies, je mehr die Auswahlkommission im täglichen Handeln mit Diversität konfrontiert wird, je mehr sie in und mit Diversität arbeitet, desto stärker wird sie sich mit dem Management von Diversität auseinandersetzen. Dementsprechend kann dem Grad der Vielfältigkeit innerhalb und ausserhalb der Auswahlkommission und der Organisation Schule (= monokulturelle und homogene bzw. multikulturelle und heterogene Strukturen) ein Einfluss auf die jeweilige Wahrnehmung der einzelnen Mitglieder der Auswahlkommission zugeschrieben werden (ebd., S. 77f.).

Die Nähe von Diversitätsmanagement und Gender Konzepten um Geschlechtergerechtigkeit lässt sich über die Anwendungsorientierung erschliessen. Diese Herangehensweise öffnet den Blick für Diversitätsmanagement als gleichstellungspolitisches Konzept und als Massnahmenset zum Abbau von Diskriminierungen sowie der «Norm setzenden Hegemonie einer dominanten Gruppe» (Leicht-Scholten & Wolffram, 2010, S. 87). Diese Deutung des Begriffs wird durch «eine breite Auslegung von Diversity mit Bezug auf die Gleichstellungsperspektive mit den allgemeinen Zielen der Unrechtsbekämpfung, Antidiskriminierung oder Förderung von Fairness, Toleranz und Respekt» (ebd., S. 84ff.) weiter unterstrichen. Krell (2007) sieht den Vorteil des Diversitätsmanagements gegenüber dem Gender Mainstreaming in der wechselseitigen Ausdifferenzierung der Strukturkategorien *Gender* und *Diversity*. So wird Diversity als eine Facette von Gender und Gender als eine Facette von Diversity verstanden. Wenn Diversitätsmanagement im Sinne eines Diversity Mainstreaming aber als erweitere Strategie des Gender Mainstreaming verstanden wird, das neben der Kategorie Geschlecht auch andere Kate-

gorien sozialer Ungleichheiten erfasst, so kann es als ganzheitliches Konzept des Umgangs mit personeller und kultureller Vielfalt in Organisationen, zum Nutzen der Organisation und aller Beteiligten, verstanden werden. Auf diese Weise kann es unter der Prämisse der Umsetzung von Chancengleichheit mit dem Konzept des Gender Mainstreaming zusammengeführt und damit konzeptionell erweitert werden (Krell, 2007; Leicht-Scholten & Wolffram, 2010). Dabei stehet die Analyse diversitätsbezogener Themen in einem «Spannungsfeld zwischen Homogenitätsmustern, bei denen Differenz zur Ausgrenzung instrumentalisieren, zwischen Heterogenitätskonzepten, bei denen Differenz als Kontingent gesetzt, also nicht mehr ausgegrenzt, sondern als Möglichkeit einbezogen wird» (Center for Diversity Studies, 2006). Des Weiteren wird die Diversität von Gruppen als wichtiges Potenzial zur Problemlösung komplexer globaler Fragen gesehen (European Commission, 2005). Es zeigt sich, dass die Strategie des «Diversitätsmanagements» ähnlich wie die Strategie des Gender Mainstreamings ebenfalls im Kontext des Spannungsverhältnisses zwischen Theorie- und Anwendungsorientierung diskutiert werden kann (Bruchhagen, 2008). Gemäss Hardtmeier und Vinz (2007) steht bei der Diversität allerdings ein «klarer Bezug auf kulturwissenschaftlich geprägte Theorien der Differenz/ Alterität oder auf sozialwissenschaftliche Theorien der Ungleichheit […]» (ebd., S. 29). Des Weiteren zeigt sich, dass Diversität «den Blick weniger auf den Prozess, vielmehr auf die Ergebnisse gesamtgesellschaftlichen Wandels» (Hardtmeier& Vinz, 2007, S. 29ff.) richtet.

3.1.1 Praxisbeispiele zur Umsetzung von Diversitätsmanagement

Diversitätsmanagement verspricht die Verträglichkeit von ökonomischem Kalkül und Imagesteigerung für den Wettbewerb mit politisch- rechtlichen Massnahmen zur Inklusion[75] und Partizipation benachteiligter Bevölkerungsgruppen[76]. Was verstehen also die als vorbildlich geltenden Unternehmen unter Diversität und welche Strategien verfolgen sie? Massgeblich für Diversitätsmanagement sind im deutschen Kontext die «Charta der Vielfalt» als Absichtserklärung und das AGG als Rechtsrahmen (siehe Kapitel 2.2.2; 2.2.3). Beide

75 Der Begriff der Inklusion als Bezeichnung für die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe ist durch die Bildungspolitik der 1990er-Jahre geprägt worden. Er bezog sich auf Menschen mit Beeinträchtigungen. Gegenwärtig wird er im Sinne der Möglichkeit zur Teilhabe verallgemeinert; teilweise als Kritik eines Integrationsbegriffs, der Migrationsandere produziert. Inklusion zielt auf organisationale Veränderungen als das zentrale Ziel von Diversität Prozessen in Organisationen (Kaufmann, 2016, S. 89).

76 Entsprechend den in Kapitel 3.2 genannten Diversitätsmanagement Paradigmen: Fairness/ Antidiskriminierung; Marktzutritt/Legitimation, Lernende Organisation/Effektivität.

wurden 2006 eingeführt, die Charta durch die grossen Unternehmen Daimler, BP, Deutsche Bank und Telekom, das AGG, das sich vor allem auf Diskriminierungsschutz in der Arbeitswelt bezieht, wurde im Zuge der Antidiskriminierungsauflagen des Europäischen Gerichtshof angefertigt (Kaufmann, 2016, S. 89). Anhand eines in puncto Diversität Management als vorbildlichen geltenden, erfolgreichen, global agierenden Konzerns, Daimler,[77] soll im Folgenden aufgeführt werden, wie Diversität zurzeit in Grossunternehmen für die Öffentlichkeit thematisiert wird.

Bei Daimler, einem Unternehmen mit deutschem Headquarter, gehört Diversitätsmanagement zur *Corporate Strategy*, die direkt unter der Leitung angesiedelt ist und durch jeweilige Stabstellen und lokale Arbeitsgruppen umgesetzt wird (Daimler, 2014). Die Haltung zu Diversität formuliert das Unternehmen folgendermassen: «Vielfalt ist unser Antrieb für Ideen, Erneuerung und Erfindergeist. Sie macht uns wirtschaftlich erfolgreicher und leistet einen wichtigen gesellschaftlichen Beitrag zu Integration und Zusammenhalt» (https://www.daimler.com/karriere/das-sind-wir/diversity/diversity-tag.html, Stand 06.07.2017 um 12.36 Uhr). Weiter führt das Unternehmen unter *Diversität* in seinem konzernweiten Nachhaltigkeitsbericht ausdrücklich Managementstrategien als Teil der Personalpolitik und als Wettbewerbsfaktor auf (Daimler, 2012, S. 63). Dazu zählen die Handlungsfelder: Profitabilität (Kundenzugang), wettbewerbsfähige Belegschaft (Best Mix), zukunftsweisende Führungskompetenz, hohe Attraktivität als Arbeitgeber und professionelle Organisation (Arbeitskultur) (www.daimler.com/karriere/das-sind-wir/diversity/diversity-tag.html, Stand 6.7.2017, 12.36 Uhr). Im Themenbereich «Vielfalt und Chancengleichheit» sind Cultural Diversity und Gender zentrale Aspekte. Es wird erwähnt, dass die Mitarbeitenden aus 150 Nationen stammen und für die Führungskräfte Workshops zur Leitung heterogener Teams angeboten werden. Die Diversitätsstrategie befasst sich mit drei Schwerpunkten: der Förderung von Frauen in Führungspositionen, dem Generationsmanagement (z. B. Unterstützung bei Pflegebedürftigkeit von Angehörigen) und der Interkulturalität. Gender wird vornehmlich als ersten Punkt behandelt, und zwar mit dem Ziel, die Quote von Frauen in Führungspositionen bis 2020 auf 20 % gegenüber den 11,8 % von 2012 zu heben. Es geht aber auch darum, mittels «freiwilliger Selbstverpflichtung» den Anteil der Mitarbeiterinnen zu erhöhen. Das Thema der Vereinbarkeit und Familie und Beruf wird unter dem Aspekt der Flexibilisierung aufgeführt und auch dort wird ein Quotenziel genannt: Da Deutschland mit 60 % die höchste Teilzeitquote von Frauen habe, sollten an den deutschen Standorten bis 2020 insgesamt 570 «betriebsnahe Krippenplätze für Kinder unter drei Jahren»

77 vgl. Daimler Geschäftsberichte 2012, 2014 und 2016.

eingerichtet werden. In Bezug auf Gender stehen im Unternehmen Daimler konkrete Massnahmen zur Verbesserung von Vereinbarkeit von Familie und Beruf im Vordergrund (Kaufmann, 2016, S. 90f.). Der Grad der strukturellen Institutionalisierung von Diversitätsmanagement im vorgestellten Unternehmen, der durch Stellen und Abteilungen, Kennzahlen und Projekte dargestellt wird, kann als Hinweis auf ernsthafte Implementierungsbemühungen gelten (Süß, 2009, S. 92). Zugleich stellen sich aufgrund des reduzierten Bezugs auf die Repräsentationsebene und der deskriptiven Verwendung von Diversität allerdings Fragen nach der Sicht der Mitarbeiter*innen und nach dem, Einbezug der Gesamtbelegschaft. Forschungsberichte zu Diversität in Grossunternehmen, bei denen auch Mitarbeiter*innen interviewt wurden, lassen vermuten, dass sich die Diversitätsstrategien je grösser das Unternehmen ist, desto eher richten sie sich auf das obere und mittlere Management aus (Merx, 2011) (Kaufmann, 2016, S. 91)

Dagegen erachten es KMU (Kleine und Mittelständische Unternehmen), Bildungsorganisationen, soziale und gesundheitsbezogene Einrichtungen nicht unbedingt als nützlich, sich mit Diversitätsmanagement zu profilieren. Meist können sich diese Organisationen weder mit dem aus den US- amerikanischen übernommenen Begriff identifizieren noch mit der Zuordnung der Menschen in Diversity-Gruppen. Doch halten sie einen bewussten Umgang mit Differenzen und Gemeinsamkeiten, das *Managing Diversity* für eine wichtige Alltagaufgabe[78]. Vor allem in kleinen Unternehmen (KMU) stehen die Mitarbeiter*innen in einem regen Kontakt. Die Kommunikationswege zwischen der Leitungsebene und der Belegschaft sind oftmals kürzer, die Abläufe meist transparenter, verbindlicher und die Bemühung um eine nachteilsausgleichende Haltung und Massnahmen und subjektorientiertes, vorbildliches handelndes Leitungsverhalten stehen im Vordergrund (Schulz, 2009; Struthmann, 2013; Kaufmann, 2016). Zusammenfassend korreliert in grossen Unternehmen und KMU der Umgang mit Diversität mit der Organisationsgrösse. Während sich die grossen Unternehmen aufgrund der betrieblichen Strukturen auf Quoten beziehen, benennen KMU eher Formen konkreter Zusammenarbeit (Kaufmann, 2016, S. 91ff.).

3.1.2 Zusammenfassung und Übertragung auf das Forschungsfeld

Diversitätsmanagement steht für Programme und Massnahmen, die einen bewussten Umgang mit Vielfalt fördern. Bedingt durch gesellschaftliche Entwicklungen wie Globalisierung und Migration gewinnt Diversitätsmanagement an

78 Kaufmann (2016, S. 92) bezeichnet «Managing Diversity als die bewussten alltäglichen Aushandlungsprozesse im Umgang mit Diversität».

Bedeutung. Einige Unternehmen legen den Schwerpunkt auf die Bewältigung der durch die Vielfalt entstehenden Probleme, andere sehen in der Heterogenität einen Vorteil und Wettbewerbsfaktor. Für die vorliegende Forschungsarbeit wird Diversitätsmanagement als unterschiedliche Form des ökonomischen[79] Umgangs mit Diversität in Organisationen verstanden. Der jeweilige Umgang wird durch die spezifische Situation einer Organisation, wie Marktsituation, Branche, Unternehmensgegenstand, geographische Situation, Grösse der Organisation, geprägt. Im Mittelpunkt steht die betriebswirtschaftliche Sicht eines Unternehmens und die Nutzung der potenziale der Mitarbeiter*innen für einen Kostengewinn (Hofmann, 2012, S. 33). Der Begriff *Business Case*[80], der als Versuch der ökonomischen Legitimierung von Diversitätsmassnahmen für Unternehmen bezeichnet werden kann und als Hilfe für strategische Planungen dient, spielt im Diversitätsmanagement eine tragende Rolle. Kosten und Nutzen einer Investition werden gegenüberstellt und der (Mehr-)Wert von Vielfalt soll messbar werden (Mensi-Klarbach, 2012, S. 300f.). Die vorliegende Forschungsarbeit fokussiert nicht den (Mehr)Wert von Vielfalt im Sinne einen Kosten-Nutzungsrechnung, sondern fragt nach der Wahrnehmung von Vielfalt und inwiefern die Organisation Schule Vielfaltsausprägungen in der Personalauswahl für nachhaltige Entwicklungen berücksichtigt oder berücksichtigen muss. Dies vor dem Hintergrund, dass die Organisation Schule sich als Teil von Gesellschaften begreift, in der sie auch Verantwortung wahrnehmen (muss)[81] und Diversität als Chance für Entwicklungen verstanden werden kann. Von Interesse sind mögliche Diskriminierungsverhältnisse mit Auswirkungen auf das Handeln, die Wertschätzung von Diversität und diversitätsspezifische Verhaltenserwartungen. Im Sinne von Managing Diversity werden Unterschiede von der schulischen Organisation akzeptiert und die Vermeidung

79 Ökonomisch ist als Synonym für Wirtschaftlichkeit zu verstehen und bedeutet den effizienten Einsatz von Ressourcen zur Erreichung eines spezifischen Ziels. Es wird darauf hingewiesen, dass es nicht mit den Begriffen nationalökomisch, mikro- oder makroökonomisch der Volkswirtschaftslehre zu verwechseln ist. Wirtschaftlichkeitsrechnungen dienen der Informationsbeschaffung und legitimieren wirtschaftliche Entscheidungen in Unternehmen (Mensi-Klarbach, 2012, S. 299).

80 Kossek et al., (2007, S. 58) unterscheiden drei Forschungsstränge in Bezug auf Diversität im Human Ressource Management: 1. Der Zusammenhang zwischen Diversitätsmanagement und messbarer Vielfalt in Unternehmen wird untersucht. 2. Der Zusammenhang zwischen Diversität und individuellen, gruppenbezogenen und organisationalen Ergebnissen wird untersucht. 3. Der Zusammenhang zwischen Diversitätsprogrammen und individuellen, gruppenbezogenen und organisationalen Ergebnissen wird untersucht (Business Case für Diversitätsmanagement).

81 Dazu werden schulische Organisationen bis zu einem gewissen Grad durch rechtliche Vorgaben verpflichtet.

bzw. der Ausgleich von Nachteilen für Personen und Personengruppen, die bestimmte Merkmale aufweisen, rückt in den Fokus. Die gegebene Vielfalt und deren Wahrnehmung bilden den Ausgangspunkt der organisationalen Gestaltung des Managing Diversity. Reibungsverluste, Konflikte und Benachteiligungen sollen begrenzt und vermeiden werden, um trotz bestehender Unterschiedlichkeit eine leistungsfähige und gerechte Gestaltung des Miteinanders zu gewährleisten (Becker, 2015, S. 21). Vor diesem Hintergrund münden die Ziele des Managing Diversity in der vorliegenden Untersuchung. Die Ziele von Diversitätsmanagement mit der Betonung auf den Nutzen der Vielfalt und das ökonomische Verständnis fliessen nicht in die Untersuchung ein. Sehr wohl aber folgt im Anschluss die Darstellung von Strategien, da diese eine spätere Verbindung zu der empirischen Datenauswertung mittels sinngenetische Typenbildung ermöglichen können.

3.2 Strategien im Diversitätsmanagement

Die Umsetzung von Diversitätsmanagement in Organisationen umfasst eine Vielzahl von verschiedenen Verständnisansätzen. Thomas und Ely (1996) präsentieren in ihrer Arbeit drei Verständnisansätze von Diversität in Organisationen: den soziomoralischen Fairness- und Antidiskriminierungsansatz, den ökonomischen Marktzutritts- und Legitimationsansatz sowie den ressourcenorientierten Lern- und Effektivitätsansatz. Diese drei Ansätze werden von Dass und Parker (1999) mit dem Resistenzansatz und von Schulz (2009) mit dem strategischen Verantwortungs- und Sensibilisierungsansatz erweitert. Die sechste Perspektive entwickeln Gröschke und Podsaidlowski (2013) mit der Color-Blind-Strategie. Jeder dieser Ansätze spiegelt eine bestimmte Strategie in Hinblick auf die Konzeption von Diversitätsmanagement (Warmuth, 2012, S. 205). Im Folgenden werden die Herangehensweisen zu Verständnisansätze und mögliche Kritikpunkte näher erläutert. Da die Organisation Schule sich als Teil der Gesellschaften versteht und auf gesellschaftlichen Veränderungen reagieren muss, erfolgt die Erläuterung über den Zusammenhang des Verantwortungs- und Sensibilisierungsansatzes und der lernenden Organisation.

Der *Homogenitätsansatz*[82] ist durch die Diversitätsresistenz charakterisiert. Dabei definiert sich die Organisation über eine dominante, normgebende Gruppe, welche Diversität innerhalb der Gruppe verleugnet, unterdrückt oder

[82] Der Homogenitätsansatz wird in der wissenschaftlichen Literatur auch als Resistenzansatz bezeichnet. Er entstand in den 1960er-Jahren, als Dominanzgruppen sich von den Entwicklungen im Bereich Diversität bedroht fühlen (Dass & Parker, 1999; Krell, 1999, 2007; Sepehri, 2002; Vedder, 2005)

ignoriert (Hanappi-Egger & Hofmann, 2008, S. 19). Die daraus resultierende künstliche Gleichheit aller Mitglieder innerhalb der Organisation kann zu einer Diversitätsblindheit führen, welche in ihrer extremsten Form Unterschiede und von der Norm abweichende Ausprägungen nicht einmal mehr erkennt. Die *Majorität* stellt das homogene Ideal in der Organisation dar und es besteht die Überzeugung, dass eine auf Homogenität ausgerichtete Organisation sowohl wettbewerbsfähiger ist, als auch mit weniger Konflikten zu kämpfen hat als eine heterogene, offene Organisation. Der homogene Status wird deshalb konsequent verteidigt (Schulz, 2009, S. 67). Dass und Parker (1999, S. 69) formulieren: «Individuals embodying some visible form of difference – nationality, color or gender – were seen as not like homogeuos insiders in the business organization».

Unter dem *Diskriminierungs- und Fairnessansatz* wird ein Zielbündel, bestehend aus Gleichstellung (equal opportunity), Gleichbehandlung (fairness treatment) sowie sozialer Gerechtigkeit (social justice), verstanden. Den Anstoss stellen rechtliche Vorgaben zur Gleichstellung von Minderheiten bei der Rekrutierung, Entlohnung und Förderung dar, deren Gradmesser der Zielerreichung zum Beispiel in der Erfüllung von Beschäftigungsquoten besteht. Die zugrundeliegene Werthaltung postulieren Thomas und Ely: «It is not desirable for the diversification of the workforce to influence the organizations work or culture. The company should operate as if every person were the same race, gender and nationality» (Thomas & Ely zitiert in Becker, 2006, S. 19). Das Stichwort des Ansatzes lautet normativ, da es im Kern darum geht, in kurzer Zeit Verhaltensänderungen und Normen in Richtung Antidiskriminierung zu schaffen (Engler, 2007, S. 98).

Diversitätsmanagement dient nach dem *Marktzutritts- und Legitimationsansatz* in erster Linie als strategisches Instrument zur Markterschliessung. Basierend auf einer markorientierten Sichtweise werden soziodemografische Faktoren als Diversitätsdimensionen mit Märkten in Beziehung gesetzt. Die Vielfalt der Mitarbeiter*innen wird zur Erreichung als Wettbewerbsvorteil zugelassen und genutzt (Cox, 1993; Milliken & Martins 1996). In der Praxis führt der Ansatz zur Frage nach der Nützlichkeit von Diversität sowie zu einer Gleichsetzung von personen- und verhaltensimmanenter Diversität. Diese Gleichsetzung führt wieder zu einer neuen Diskriminierung, da von verhaltensbezogenen Aspekten auf personenbezogene Merkmale geschlossen wird. Die verhaltensbezogenen Aspekte sind individuell und weisen eine Diversität auf, die eine automatische Ableitung aus bestimmten personenbezogenen Merkmalen nicht zulässt (Spelsberg, 2013, S. 28).

Der *Lern- und Effektivitätsansatz* ist durch die Ressourcenorientierung gekennzeichnet und schliesst sowohl das Fairness- und Antidiskriminierungsverständnis als auch das Marktzutritts- und Legitimationsverständnis von Diversi-

tät in das Zusammenspiel von Diversität und Organisation mit ein. Diversität stellt in diesem Ansatz eine Ressource dar, die es für die Organisation nutzbar zu machen, aber gleichzeitig ebenfalls zu schützen und zu fördern gilt. Die Organisationskultur zeichnet sich durch Offenheit und Dynamik gegenüber vielfältigen Normen, Einstellungen und Werten aus. Zum einem wird versucht, Fairness und gleiche Chancen für alle Mitglieder herzustellen, zum anderen werden Unterschiede wertgeschätzt und unterschiedliche Kenntnisse, Erfahrungen und Einstellungen berücksichtigt, aber auch Gemeinsamkeiten erkannt und nach dem Prinzip des organisationalen Lernens in der Organisation erhalten. Diversitätsmanagement wird als ganzheitliches Konzept verstanden (Bendl et al., 2012, S. 209).

Thomas und Ely (1996, S. 90) sagen dazu:

> Therefore, managers of companies that successfully transition to the learning and effectiveness paradigm go one step further by ensuring that their companies remain «safe» places where employees can be themselves. These managers recognize that tensions naturally arise when an organization begins to create space for diversity, experiment with process and product ideas, and learn to realize its mission in the light of proposals for newly empowered components in the organization. But as people show more of themselves and open up to new feelings and ideas, the dynamics of the learning and effectiveness paradigm can cause temporary weaknesses. Executives who have helped their companies to successfully manage change have consistently demonstrated their commitment to the process and to all employees by setting a tone of honest discourse, acknowledging tensions and resolving them sensitively and quickly.

Diese Perspektive nähert sich dem Konzept Diversitätsmanagement aus dem Blickwinkel einer lernenden Organisation. Als notwendige Voraussetzung für ein erfolgreiches Management wird eine Unternehmenskultur angesehen, die Diversität als Wert an sich schätzt (Spelsberg, 2013, S. 29).

Schulz (2009) beschreibt im *Verantwortungs- und Sensibilisierungsansatz* einerseits das organisationsinterne Diversitätsmanagement sowie dessen Verknüpfung mit der übergeordneten strategischen Führung und andererseits auch die organisationsexterne Vielfalt der Gesellschaft. Dieser Verständnisansatz geht davon aus, dass Diversitätsmanagement erst dann seine volle Wirkung entfalten kann, wenn es mit den übergeordneten Organisationszielen, den Organisationsstrategien sowie mit der Organisation übereinstimmt. Er definiert Diversität als strategischen Umweltfaktor mit dem Ziel der Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung. Übertragen auf die Organisation Schule bedeutet dies, dass Diversitätsmanagement erst dann seine Wirkung entfalten kann, wenn die übergeordneten Organisationsziele, die Organisationsstrategien sowie die Organisationsumwelt miteinander verknüpft sind (ebd. S. 76f.). Der

strategische Fokus zielt auf die Verknüpfung der Behördenmitglieder und der Schulleitungen und wird von Schulz (2009) als erforderlich bezeichnet, «[…] um nicht als kurzfristige, isolierte und nicht integrierte Einzelmassnahme in der Unternehmensorganisation zu verpuffen […]» (ebd., S. 77).

Tabelle 6: Strategien zum Diversitätsverständnis.

Diversitätsverständnis	Grundorientierung	Perspektive	Fokus	Ziel
Homogenitätsansatz	Resistent gegen Diversität	Diversität als Gefahr	Homogenes Ideal als Majorität	Verteidigung des homogenen Status
Color-Blind Ansatz	Diversität wird nivelliert	Alle Menschen sind gleich	Beurteilung anhand der Kompetenzen	Fokussierung auf Kompetenzen und Qualifikationen
Fairness- und Antidiskriminierungsansatz	Orientierung: moralisch-ethisch	Diversität als Problem	Benachteiligte Minorität	Gleichbehandlung
Marktzutritts- und Legitimationsansatz	Orientierung: ökumenisch	Wettbewerbsvorteil	Organisation im Markt und Wettbewerb	Zugang zu neuen Märkten und Kunden
Lern- und Effektivitätsansatz	Ressourcenorientierung	Diversität als Ressource	Personelle Ressource	Organisationales Wissen und Lernen, Nutzen von Diversitätspotenzialen
Verantwortungs- und Sensibilitätsansatz	Strategisch-gesellschaftsorientiert	Diversität als strategischer Umweltfaktor	Organisation als Bürger der Gesellschaft	Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung

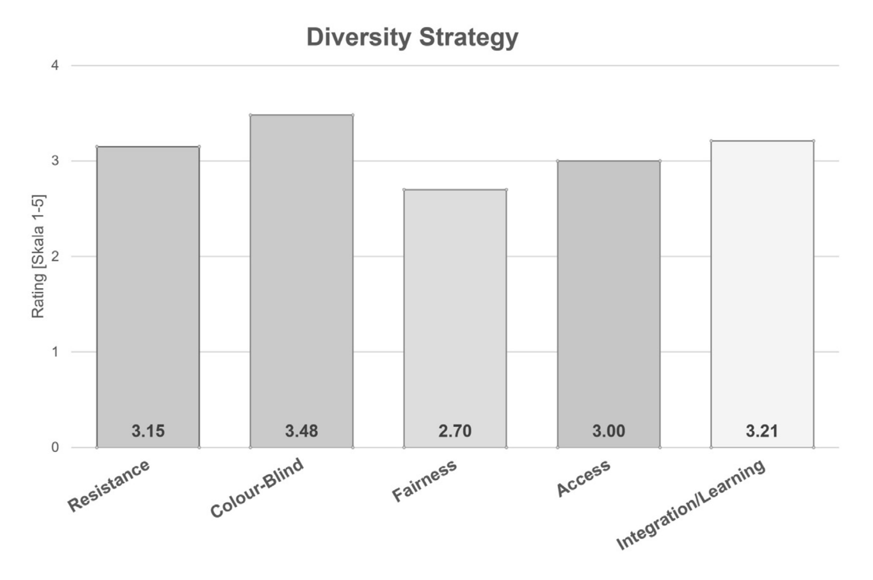
Quelle: Schulz, 2009, S. 66; Bendl et al., 2012, S. 206

Während die von Dass und Parker (1999) dargestellten Verständnisansätze insbesondere die organisationsinterne Perspektive einnehmen, umfasst der *Verantwortungs- und Sensibilisierungsansatz* zusätzlich die organisationsexterne Perspektive und thematisiert über das Personalmanagement hinausgehend Integrationsprobleme in der gesellschaftlichen und kulturellen Dimension. Neben der internen Ressourcengewinnung erfolgt auch die externe Gesellschaftsorientierung, sodass im Sinne dieses Verständnisansatzes untersucht wird, wie

sich Diversitätsmanagement einerseits auf den Output der Organisation auswirken kann und inwiefern andererseits die gesellschaftlichen Nebenwirkungen einen aktiven Beitrag zur Lösung der gesellschaftlichen Herausforderungen der Globalisierung leisten können. Da der gesellschaftliche Beitrag von Diversitätsmanagement in der Literatur bislang vernachlässigt wurde, erweitert der Verantwortungs- und Sensibilisierungsansatz den Umfang von Diversitätsmanagement, indem gesellschaftliche Verantwortung und interkulturelle Sensibilität von Organisationen beleuchtet werden. Dem Ansatz liegt folglich die Auffassung zugrunde, dass neben der internen personalpolitischen Dimension auch eine externe gesellschaftliche Dimension vorliegt, deren Wirkungen nicht zwangsläufig an der Organisationsgrenze enden, sondern auch in den Organisationsumwelten spürbar sind. Vor diesem Hintergrund weist der Ansatz auf die humanistische Funktion von Organisationen im globalen Zeitalter hin (Schulz, 2009, S. 76). Zusätzlich zu den vernachlässigten Gesellschaftsorientierungen besteht bei den verschiedenen Ansätzen die Problematik, dass häufig nur einzelne Massnahmen und Teilbereiche des Diversitäts-Managements isoliert betrachtet werden und daher nicht mit den übergeordneten Zielen der Organisation verknüpft sind (Aretz & Hansen, 2002, S. 18).

Die Studie von Gröschke und Podsiadlowski (2013) präsentiert die Strategien des Diversitätsmanagements von 75 deutschen Unternehmen. Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Unternehmen immer noch auf reaktive Strategien setzen und Diversität vorrangig als Problem betrachten. Am häufigsten kommt die Color-blind-Strategie vor (Rating 3, 48 auf einer Skala von 1 bis 5), bei der die Diversität der Beschäftigten nivelliert wird. Der aktuelle Fokus liegt bei den befragten Unternehmen eher auf Kompetenzen und Qualifikationen, als auf der Förderung und Unterstützung der Diversität. Allerdings weist Integration/ Learning als proaktive Strategie einen ähnlichen hohen Zustimmungswert auf (Rating 3, 21), wie das Streben nach Homogenität (Rating 3, 15). Seltener wird die Fairness-Strategie praktiziert (Rating 2, 70). Die Untersuchung von Gröschke und Podsiadlowski verdeutlicht zudem, dass die proaktiven Diversity-Strategien die wahrgenommene Attraktivität, emotionale Bindung und die Veränderungsfähigkeit von Organisationen merklich beeinflussen. Das bedeutet, dass ein positiver Umgang mit der Diversität zu einer höheren Motivation, Arbeitszufriedenheit und Veränderungsfähigkeit und im Endeffekt zu einer höheren Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens führt (Franken, 2015, S. 58f.).

Abbildung 6: Diversity-Strategy in deutschen Unternehmen



Quelle: Franken, 2015, S.59

Die obige Untersuchung zeigt, dass die proaktiven Strategien im Umgang mit der Vielfalt erfolgsversrechend und zukunftsfähig erscheinen. Das impliziert ein Umdenken und eine neue strategische Ausrichtung. Es genügt folglich nicht, jedes Individuum in seiner Einmaligkeit differenziert zu betrachten, sondern es ist das Einbeziehen in die Organisationsentwicklung erforderlich. Die Resistance- und Color-Blind-Strategie hingegen spiegeln nicht die gesellschaftliche Realität wieder und verhindern die Ausschöpfung von Potenzialen heterogener Belegschaften. Allerdings gibt es für Unternehmen und Non-Profit-Organisationen keine allgemeingültigen Lösungen für die Gestaltung von Diversitätsmanagement. Je nach Grösse, Branche, internationaler Ausrichtung und Diversität der Belegschaft sollte jedes Unternehmen ein individuell angepasstes Konzept für den Umgang mit der Vielfalt entwickeln und umsetzen (ebd., S. 58ff.).

3.3 Resümee und Übertragung der Erkenntnisse auf das Forschungsfeld

Die Umsetzung eines nachhaltigen Diversitätsmanagements, das strategisch implementiert wird, setzt die Lernwilligkeit und Lernfähigkeit der jeweiligen Organisationsmitglieder voraus. Lernen innerhalb von Organisationen beinhaltet ein Lernen auf individueller Ebene, der Gruppenebene, der organisationaler Ebene als auch auf der interorganisationalen Ebene (Warmuth, 2012, S. 231). Lernen ist auch die Kernkompetenz der Organisation Schule und angesichts neuer Steuerungsansätze bezeichnet sich die Schule verstärkt als lernende Organisation, die aus unterschiedlichen Perspektiven das interne und externe Umfeld wahrnehmen kann. Schule übernimmt auch eine gesellschaftliche und soziale Verantwortung, die sich auch in der Reaktion auf die gesellschaftlichen Veränderungen wie zum Beispiel der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler spiegelt. Folglich lohnt es im Kontext zur Forschungsfrage die Mechanismen der lernenden Organisation näher zu Betrachtungen, um denkbare Zusammenhänge zur Diversitätswahrnehmung der Organisation Schule aufzuzeigen.

Gemäss Hedberg (1981) verfügen Organisationen über ein Gedächtnis, in dem Verhaltensmuster, Prozesse und Normen unabhängig von einzelnen Individuen gespeichert sind. Der Veränderung des Organisationsgedächtnisses durch die Organisationsmitglieder definiert er als organisationales Lernen (Miebach, 2007, S. 155). Hedberg (1981, S. 6) formuliert:

> Companies have no brain, but they have cognitive systems and memories. As individuals develop their personalities, personal habits and beliefs over time, organizations develop worldviews and ideologies. Members come and go, and leadership changes, but the organizations memories preserve certain behaviors, mental maps, norms and values over time.

Verhaltensrituale, Symbole, Mythen sowie Legenden als Elemente der Organisation verfestigen die soziale Struktur der Organisation. Die Mitglieder der Organisation sind in ihrem konkreten Handeln beeinflusst von der Organisationskultur und übertragen diese als kulturelles Erbe auf neue Mitglieder (Miebach, 2007, S. 155). «Organizations influence their members learning, and they retain the sediments of past learning after the original learners have left» (Hedberg, 1981, S. 6). Die Veränderung des organisationalen Lernens erfolgt laut Hedberg über die organisationale Wissensbasis[83] (Miebach, 2007, S. 155).

[83] Die Veränderung der organisatorischen Wissensbasis wird von Pautzke (1989) organisationstheoretisch beschrieben.

Auch Argyris und Schön (2006) führen das organisationale Lernen auf individuelles Lernen zurück. Individuelles Lernen wird ausgelöst, wenn Organisationsmitglieder einen Mangel oder Missstand erleben und nach neuen Lösungen suchen. In einem ersten Schritt verändern sie ihre persönlichen Vorstellungen von der Organisation und ihr Verständnis der Organisationsphänomene. Dieser individuelle Lernschritt findet nicht isoliert vom Lernen anderer Organisationsmitglieder statt, sondern als Folge der interaktiven Beeinflussung und Abstimmung neuer Vorstellungen und Handlungsweisen zwischen Individuen[84] (Miebach, 2007, S. 156).

Argyris und Schön (2006, S. 30f.) formulieren:

> Jedes Organisationsmitglied macht sich ein eigenes Bild von der handlungsleitenden Theorie des Ganzen, das jedoch immer unvollständig ist. Unablässig versucht der Betreffende, sein Bild dadurch zu vervollständigen, dass er sich in Bezug auf andere in der Organisation neu beschreibt. Wenn die Bedingungen sich ändern, verfasst er seine Beschreibungen neu; andere Personen handeln ähnlich. Es kommt zu einer ständigen, mehr oder weniger abgestimmten Verknüpfung der Bilder des einzelnen von ihrer Aktivität im Rahmen ihrer gemeinsamen Wechselbeziehungen.

Die Vorstellungen und Verhaltensweisen, welche sich aus der Interaktion ergeben, werden beeinflusst durch Artefakte auf Organisationsebene, zum Bespiel mittels Organigramme, Prozessdarstellungen, Verfahrensanweisungen oder Richtlinien.[85] Damit organisationales Lernen stattfindet, müssen die Lernschritte in die individuellen Vorstellungen der Organisation und in die Artefakte eingebettet werden. Argyris und Schön gegen davon aus, dass Organsationen nicht selbst handeln, sondern das Vertreter (*agents*) für sie handeln, sodass die Lernenden lediglich Individuen sein können, die für sich selbst oder als Vertreter von Gruppen oder Organisationen lernen. Lernprozess und Lernergebnis sind folglich zwei unterschiedliche Sichtweisen des Lernens, auf die sich das Modell des organisationalen Lernens von Argyris und Schön konzentriert. Die Theorie des organisationalen Lernens ist einbettet in die Handlungstheorie (*theory of action*), die handlungsleitende Theorie (*theory-in-use*) und in vertretende (*espoused theory*) Vorstellungen (Miesbach, 2007, S. 158).

Argyris und Schön (2006, S. 29) formulieren dazu:

[84] Weick (1995; S. 70) teilt die interaktive Ebene in seinem Modell «Sensemaking» weiter in die intersubjektive und die generisch subjektive Ebene auf. Die Organisationsebene entspricht bei Weick der extrasubjektiven Ebene (Miebach, 2007, S. 156)

[85] Die Organisationselemente entsprechen den Artefakten nach den Modellen der Organisationskultur nach Edgar Schein (1985).

> Mit handlungsleitender Theorie (Theory-in-use) meinen wir die Aktionstheorie, die in der Durchführung dieses Aktivitätsmusters stillschweigend enthalten ist. Eine handlungsleitende Theorie […] muss aus der Beobachtung des fraglichen Aktionsmusters konstruiert werden […].

Diese Unterscheidung wenden Argyis und Schön ebenfalls auf Organisationen an, in denen offizielle Vorstellungen (*espoused theory*) in der formalen Organisation verankert und durch Artefakte greifbar sind. Allerdings sind die handlungsleitenden Vorstellungen (*theory-in-use)* häufig nicht dokumentiert, sondern nur aus der Beobachtung des konkreten Handelns der Organisationsmitglieder ist erkennbar. Die handlungsleitenden Vorstellungen (*theory-in-use*) lassen sich weiter auf individuelle Vorstellungen (*private images*) von der Organisation und in Artefakte unterteilen, die Argyris und Schön organisatorische Landkarten (*public/organizational maps*) nennen (ebd., S. 29).

Argyris und Schön (1978, S. 17) beschreiben:

> But we could not take organizational continuity into account when the cognitive enterprise of organizing was limited to the private study of individuals. Even when individuals are in direct contact, private images of organizations erode and diverge. If the task system is large and complex, most members cannot use personal contact to compare and adapt their serval images to the organizational theory used. They need external references. There must be public representations of organizational theory in use that individuals can refer to. This is the function of organization cards.

Dies sind «Beschreibungen der Organisation, die Individuen gemeinsam konstruieren und als Leitfaden für ihre Untersuchungen verwenden» (Argyris & Schön, 2006, S. 27ff.). Diese Unterscheidung hat Konsequenzen für die Organisationsforschung, weil neben der Analyse der formalen Organisation eine Beobachtung der konkreten Handlungen der Organisationsmitglieder stattfinden muss, um die tatsächlich gelebten Handlungsvorstellungen zu erkennen (Miebach, 2007, S. 159).

Übertragen auf die Ansätze im Diversitätsmanagement interpretiert der ressourcenorientierte Lern- und Effektivitätsansatz Diversität als ganzheitliches organisationales Lernen, welches auf der ressourcenorientierten Betrachtungsweise der individuellen Mitarbeiter*innen basiert. Im Fokus wird Diversität als ökonomisch relevante, unternehmensspezifische und nicht imitierbare Ressource[86] betrachtet, welche es aufgrund ihrer Einzigkeit organisationsintern zu schützen gilt. Die Organisation Schule versteht sich häufig als lernende Orga-

[86] Weitere Ausführungen in Becker und Seidel (2006, S. 221f.).

nisation, die explizit auf die von aussen an sie getragenen gesellschaftlichen Anforderungen mit passenden Konzepten reagiert. Eine solche Organisation besteht aus Mitgliedern (Schulleitung, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler), die sich für das Lernen verantwortlich fühlen und in der Lage sind, eine entsprechende Lernumgebung herzustellen und aufrechtzuerhalten (Berkemeyer, Berkemeyer, & Schwikal, 2015, S. 13). So stellt sich die Frage, warum die Anpassung an eine diversitätsgerechte Personalauswahl von Schulleitungen bisher kaum erfolgt ist? Es scheint als ob, für Koordination, Leitung und Lenkung des partnerschaftlichen Handlungslernens die personelle Vielfalt zugunsten einer homogenen Führungsperson weichen muss. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund, dass der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler mit einem neuen Lehrplan 21[87] in Schweiz verstärkt Rechnung getragen wird und das die Aufgaben von Lehrpersonen mittels eines neuen Berufsauftrags ab dem Schuljahr 2017/2018 (Kanton Zürich) erfasst werden. Der neue Berufsauftrag in den Deutschschweizer Kantonen kann nicht nur als Instrument zur Arbeitszeiterfassung verstanden werden und dient den Schulleitungen zum gezielten Einsatz von Stärken und Talenten für die Organisation Schule über das Kerngeschäft Unterricht hinaus. Dieser erste Schritt deutet auf eine diversitätsgerechte Personalentwicklung und Personalförderung von Lehrerinnen und Lehrern hin. Führungshandeln von Schulleiterinnen und Schulleitern ist somit kein Selbstzweck, sondern bedeutet die Übernahme von Verantwortung- dafür, dass ihre Mitarbeiter*innen ihrer Arbeit nachgehen können und sich vor dem Hintergrund sich kontinuierlich verändernder Umwelten und Anforderungen unablässig weiterqualifizieren (ebd., S. 13).

Im Folgenden ist es aufbauend auf den Erkenntnissen notwendig, die diversitätsgerechte Personalauswahl (Kapitel 4) und mögliche diskriminierende Elemente in Personalauswahlverfahren zu erläutert. In einem zweiten Schritt wird das Schulsystem der Deutschschweiz (Kapitel 5), welches sind vom deutschen Schulsystem unterscheidet, näher beleuchtet. Insbesondere die Struktur der Schulpflege als Laien-Behörde und Anstellungsbehörde von Schulleitungen sowie die Trennung der Aufgabenreiche rücken in das Interesse. Die Erkenntnisse münden in ein Zwischenresümee zur Personalauswahl von Schulleitungen (Kapitel 5.2).

[87] Der Lehrplan 21 reguliert die Harmonisierung des schweizerischen Schulsystems in den verschiedenen Sprachregionen. Die Reglungen betreffen beispielsweise das Schuleintrittsalter, die Dauer und Inhalte der Bildungsstufen sowie die Anerkennung der Abschlüsse. Der Lehrplan 21 bezieht sich auf die 21 deutschschweizerischen Kantone, die einen gemeinsamen Lehrplan einführen. Die Westschweiz führte bereist zum Schuljahr 2014/2015 den PER in der obligatorischen Schule ein. Im Kanton Tessin befindet sich der Lehrplan derzeit in der Überarbeitung.

4 Personalauswahl unter dem Blickwinkel von Diversität

> Nie ist das menschliche Gemüt heiterer gestimmt, wenn es seine richtige Arbeit gefunden hat. (Wilhelm von Humboldt)

Die Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung beschäftigt sich mit der Wahrnehmung von Diversität in der Personalauswahl von Schulleitungen und somit geht sie der Frage einer diversitätsgerechten Personalauswahl im Bildungsbereich nach. Aufgrund der derzeit fehlenden erziehungswissenschaftlichen Studien und Forschungsbeiträge erfolgen die anschliessenden Erläuterungen in der betriebswirtschaftlichen Sichtweise. Die gewonnen Erkenntnisse werden in Abschnitt 5.2. auf die spezifische Auswahl von Schulleitungen übertragen. Am Beginn steht die Erklärung der Bedeutsamkeit und Auswirkungen von Diversität im Bereich der Personalauswahl, ein Überblick zum diversitätsbewussten Personalmanagement in Organisationen und die Grundzüge einer diversitätsbewussten Personalauswahl. Da die Wahrnehmung von Diversität mittels Stereotype, Vorurteilen und Diskriminierungsansätzen beeinflusst werden kann, werden ebenfalls mögliche diskriminierende Elemente in Personalauswahlverfahren erläutert. Die Erkenntnisse und Begrifflichkeiten fliessen in Kapitel 9 in die sinngenetische Typenbildungen ein.

4.1 Bedeutsamkeit von Diversität im Bereich der Personalauswahl

Berthel und Becker (2007, S. 246) charakterisieren die Personalauswahl als einen «[…] Entscheidungsprozess, an dessen Ende die Bestimmung derjenigen Kandidaten steht, die sich für bestimmte Positionen aus einem Kreis von Bewerbern als die bestqualifizierten herausgestellt haben». Die Personalauswahl zählt zu den profitabelsten und folgenreichsten Inversionen in einer Organisation (Görlich & Schuler, 2006). Diese Aussage wird bei der Betrachtung interindividueller Leistungsunterschiede im Kontext zur Produktionstätigkeit sehr deutlich. So kann beispielsweise für Rechtsanwälte*innen das Verhältnis von Leistung des am wenigsten produktivsten zu den produktivsten Mitarbeiter*innen bei erfolgreichen Schadensersatzklagen mit 1:20 beziffert werden Für Wissenschaftler*innen und Informatiker*innen liegen noch höhere Schätzungen vor (Schuler, 2014). Abhängig ist der Umfang der Leistungsdifferenzen von den Faktoren der Autonomie sowie der Komplexität der Tätigkeit. (Schubert, 2016, S. 18). Schmidt und Huber (1983) geben die durchschnittliche Standardabweichung der Leistung über eine grosse Zahl von Tätigkeiten mit 50 % des

mittleren Leistungswertes an. Soweit keine abweichenden empirischen Daten vorliegen, ist dies jener Wert, der vielen Schätzungen des ökonomischen Nutzens der Personalauswahl zugrunde liegt (Schmidt & Huber, 1983 zitiert nach Schuler, 2014, S. 25). Als Folge ist somit für hochqualifizierte Tätigkeiten der geldwerte Nutzen einer wissenschaftlich fundierten, qualitativ hochwertigen Personalauswahl für die Organisation von besonderer Relevanz. Auch für Kandidaten*innen ist die Bewerbung um eine Arbeitsstelle eine der wichtigsten Entscheidungen. Schliesslich stellt eine den eigenen Bedürfnissen, Motiven, Interessen und Werthaltungen entsprechende Tätigkeit eine grosse Quelle der Zufriedenheit dar und trägt zur Erhaltung der psychischen und physischen Gesundheit bei (ebd., S. 18). In Organisationen werden täglich zahlreiche Auswahlentscheidungen getroffen. Konträr ihrer ökonomischen Bedeutung ist die Praxis der Personalauswahl allerdings als äusserst defizitär einzuschätzen (Kanning, 2012; Blickle, 2014). In vielen Organisationen führen Führungskräfte häufig «unstrukturierte» Bewerbungsgespräche und entscheiden auf intuitiver Basis. Anstelle der tatsächlichen Eignung für die angestrebte Position entscheiden vielmehr die vom Interviewenden wahrgenommene Ähnlichkeit der sich bewerbenden Person mit sich selbst sowie das vom Interviewenten betreibende Eigenmarketing. Als besorgniserregend erweisen sich Tendenzen zu wissenschaftlichen Methoden wie Psychophysiognomik oder Grafologie. Zusammenfassend bedeutet dies: Einerseits existiert sehr viel Wissen, wie Personalauswahlprozesse idealerweise in der Praxis laufen sollten, andererseits wird in keinem Feld so wenig von diesem Wissen umgesetzt. Angesichts des steigenden Innovations- und Wettbewerbsdrucks erschient dies absurd, gilt es in Zeiten des Fachkräftemangels diejenigen Talente zu finden, welche mit kreativen und unkonventionellen Lösungen entscheidend zur Wettbewerbsfähigkeit einer Organisation beitragen können. Die Personalauswahl steht demnach vor der Herausforderung, aus einer immer geringeren und diverseren Zahl von Bewerber*innen genau jene Talente, Kompetenzen und Erfahrungen zu identifizieren, die für den Wertschöpfungsprozess der Organisation wichtig sind. Diese Aufgabe gestaltet sich aufgrund der stetig wachsenden personellen Vielfalt in Organisationen zunehmend schwieriger. Die Belegschaften von Organisationen sind heute immer unterschiedlicher zusammengesetzt (Vedder, 2011). Es lässt sich feststellen, dass sich verschiedene Kulturen, Erlebnisse, Sprachfähigkeiten, Denkweisen, Geschlechter und Sozialisationserfahrungen nicht mehr mit den «bewährten» Instrumenten der Personalauswahl erfassen lassen (Schubert, 2016, S. 18f.). Eine Studie von Derous et al., (2009) analysiert den Zusammenhang zwischen herrschenden Vorurteilen gegenüber arabischen Bewerberinnen und Bewerbern Einstellungsentscheidungen. Sie konnten aufzeigen, dass Kandidaten mit arabischem Namen (kulturelle Minderheit) mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit von amerikanischen und holländischen Probanden

(kulturelle Majorität) in der Rolle der Personalverantwortlichen auf Grundlage der Bewerbungsunteralgen ausgewählt wurden (Frintrup & Flubacher, 2014, S. 33f.). Das Problem der systematischen Verzerrung zulasten der Chancengleichheit bestimmter Gruppen, wie Frauen, ältere Arbeitnehmer*innen und Migranten*innen, kommt in der Wissenschaft als *Adverse Impact*[88] (van de Vijver &Tanzer 2004) zur Diskussion (Schubert, 2016 S. 18ff.).

Aus Sicht des Diversitätsmanagements werden hierdurch nicht nur schwerwiegende rechtliche und ethische Probleme aufgeworfen (Arthur et al., 2002), sondern auch wertvolles Potenzial verschenkt (Schubert, 2016, S. 19). Diversität in der Personalauswahl bedeutet, die Fähigkeiten der Mitarbeiter*innen so zu entwickeln, dass sie ihre Höchstleistung in der Verfolgung der Unternehmensziele erbringen können, ohne dabei durch *Geschlecht*, *Alter*, *Ethnizität* oder andere Diversitätsmerkmale behindert zu werden oder sich in interpersonellen Kämpfen zu verlieren. Da weder in Deutschland noch in der Deutschschweiz die Auseinandersetzung mit Diversität in der Personalauswahl (Leenen, Scheitza, & Stumpf, 2014) eine lange Tradition aufweist und ebenso in der Praxis die Auswahlinstrumente nicht auf mögliche *Adverse Impact Effekte* getestet werden, erscheint die Beschäftigung mit der Fragestellung nach personeller Vielfalt in Organisationen zur Herstellung von Chancengleichheit als notwendig. Diversität kann als personalwirtschaftliche und organisationale Orientierung des Managements-Handelns verstanden werden, mit dem Ziel der Entwicklung und Nutzung der vorhandenen menschlichen Vielfalt für betriebswirtschaftliche Zwecke (Bendl & Hanappi-Egger, 2009, S. 559f.).

4.2 Diversitätsbewusstes Organisations- und Personalmanagement

Organisationsinternes Diversitätsmanagement fokussiert den Kern von Organisationen, da Diversität angesichts der Internationalisierung von Unternehmen und der entsprechend personellen bzw. kulturellen Vielfalt der Mitarbeiter*innen primär eine personalwirtschaftliche Themenstellung darstellt. Ein diversitätsbewusstes Personalmanagement fördert den Umgang von Menschen unterschiedlicher sozialer und kultureller Orientierung konstruktiv und produktiv und bringt ihre Verschiedenheit zur Geltung. Es befähigt die Mitarbeitenden zum bewussten Umgang mit sozialen Differenzen in Organisationen,

[88] «Adverse Impact» ist nach US-amerikanischen Recht strafbar, wenn der Arbeitgeber keinen Bezug zwischen den Anforderungen im Auswahlverfahren und den Anforderungen der Tätigkeit herstellen kann. In Deutschland gilt das Allgemeine Gleichstellungsgesetz).

zur Reflektion eigener Werte sowie Kommunikationsstile. Das Abweichende, Fremde wird als Chance für ein Nachdenken über alltägliche Normalität, als Impuls für Innovationen genutzt. Es bedeutet, kulturelle Vielfalt als Ressource zu erkennen, zu verstehen, zu moderieren, zu akzeptieren und zu vernetzen. Vor diesem Hintergrund leitet Diversitätsmanagement eine Personalführung ein, welche auf der Annahme fusst, dass die Globalisierung der Wirtschaft in Unternehmen zu einer zunehmenden Dichte der zwischenmenschlichen Interaktionen führt und dass es infolgedessen speziell in multinationalen Unternehmen zu zahlreichen Begegnungen von Mitgliedern verschiedenster Kulturen kommen kann. Derartige Überschneidungssituationen führen zu einem Aufeinanderprallen verschiedener kultureller Praktiken, unterschiedlicher Sprachen, kollektiver und vielfältiger gesellschaftlicher Denkweisen. Eine diversitätsbewusste Personalführung mit dem zu integrierenden Personal avanciert angesichts der kulturellen Pluralisierung zu einem zentralen Erfolgsfaktor in der internationalen Unternehmensführung (Schulz, 2009, S. 124).

Zur konkreten Förderung des Individualismus müssen die Unternehmen pluralistische und partizipative Modelle der Organisationsstruktur entwickeln, welche deutliche Unterschiede zu den bürokratisch-hierarchischen Organisationsmodellen aufweisen. Ziel der innovativen Organisationsstruktur stellt die Steigerung der schöpferischen Fähigkeiten der Mitarbeiter*innen dar, welche durch intelligente, transparente und eigenverantwortliche Selbstorganisationsprozesse erreicht werden kann (Aretz & Hansen, 2002, S. 28; Schulz, 2009, S. 124f.). Die organisationsinterne, humanressourcenorientierte Dimension von Diversitätsmanagement koordiniert die Prozesse und beleuchtet auf sämtlichen Hierarchiestufen die möglichen Effektivitätsvorteile einer vielfältigen Mitarbeiter- und Mitarbeiterinnenstruktur. Diese aufwendige und komplexe Förderung und Optimierung der Individualisierung und Flexibilisierung verweist darauf, dass sich die Qualität des Humankapitals für Unternehmen zu einer kritischen und wertvollen Ressource entwickelt, da der Arbeitsmarkt die Entwicklung und den Einsatz von talentierten und motivierenden Mitarbeiter*innen erfordert (Sander, 2006, S. 131f.). Die kombinierten Entwicklungen der Globalisierung und der Individualisierung führen dazu, dass die Diversitätsthematik «immer mehr zu einem unbestrittenen Arbeitsfeld vom Personalmanagement» wird (Wagner & Voigt, 2007, S. 3). Diversitätsbewusstes Personalmanagement stellt eine zentrale Komponente des organisationsinternen Diversitätsmanagements dar und analysiert die Synthese von Kultur und Management. Angesichts der steigenden personalwirtschaftlichen Anforderungen befindet sich es sich vor der Herausforderung, durch eine flexible und individuelle Ausrichtung neues unternehmerisches Bewusstsein im Umgang mit der Diversität vielfältiger Mitarbeiter*innen zu erzeugen (Wagner & Sepehri, 1999, S. 18). Im Kern geht es der Frage nach, wie das Diversitätsbewusstsein innerhalb der Organisation

zum einem gefördert und zum anderen in die bestehende Organisationskultur integriert werden kann. Festing und Dowling (2011, S. 25ff.) formulieren:

> Durch die bewusste Berücksichtigung vielfältiger Individuen und heterogener Teams erhalten Organisationen mithilfe des diversitätsbewussten Personalmanagements die Gelegenheit, destruktive Konfrontationen innerhalb der Unternehmensorganisation zu vermeiden und eine nachhaltige Strategie zu entwickeln.

Diversitätsbewusstes Personalmanagement setzt sich aus den drei Komponenten der Personalstrukturierung, Personalführung und Personalentwicklung zusammen. Im Kontext zur vorliegenden Untersuchung der diversitätsbewussten Personalauswahl von Schulleitungen werden im Anschluss die Zielsetzungen der diversitätsgerechten Personalauswahl erörtert.

4.3 Diversitätsgerechte Personalauswahl

Der strategische Umgang einer Organisation mit Diversität beginnt bei der Rekrutierung neuer Mitarbeiter*innen, sodass der Personalauswahl im Rahmen des organisationsinternen Diversitätsmanagements eine zentrale Bedeutung zukommt. Die Personalauswahl stellt eine essenzielle Membrane zwischen Diversität der externen Organisationsumwelt und Diversität der internen Organisation dar (Schulz, 2009, S. 64f.). In Bezug auf die fortschreitende Globalisierung, die demografischen Veränderungen und den neueren Antidiskriminierungsvorschriften steuert die als Membran fungierende Personalauswahl die Durchlässigkeit von Diversität für die gesamte Organisation[89]. Als Folge hängt der Diversitätsgrad innerhalb der Organisation in entscheidendem Masse davon ab, wie viel Diversität die Organisation im Rahmen der Personalauswahlverfahren zulässt und aufnimmt. Erklärtes Ziel der Personalauswahl ist das «Erreichen einer hohen Passung zwischen Bewerber*innen einerseits sowie Position und Organisation anderseits» (Blickle, 2014, S. 245). Im Zentrum steht die Fragestellung nach der richtigen Person, auf dem richtigen Arbeitsplatz in der richtigen Organisation (Schubert, 2016, S. 20).

[89] Der Konzern BP passte bereits vor einigen Jahren seine Personalprozesse im Sinne von «Diversity und Inklusion» an. Ein Kernbaustein bilden hierbei die Personalinterviews, die von heterogen besetzte Interview-Teams geführt werden. In den Teams müssen Männer und Frauen bzw. unterschiedliche Altersgruppen oder auch Kulturen vertreten sein, sodass verschiedene Perspektiven in den Beurteilungsprozess einfliessen. Grundlage für die Auswahlgespräche sind kompetenzbasierte Interviews, die eine bessere Vergleichbarkeit der Kandidaten*innen ermöglichen (Stuber, 2014, S. 232f.).

Bednarczuk und Wendenburg (2008, S. 199) formulieren:

> Nur wer Top Talente und Führungskompetenzen sichert, kann dauerhaft Wettbewerbsvorteilen erzielen und so auch den finanziellen Erfolg des Unternehmens sichern. Zielsetzungen einer diversitätsgerechten Personalauswahl ist das Erreichen einer hohen «Passung» zwischen Bewerber*innen einerseits und der Position sowie der Organisation.

Daher ist vor der Konzeption eines passenden Auswahlverfahrens die Durchführung einer systematischen Anforderungsanalyse unerlässlich. Auf Grundlage der ermittelten Anforderungsdimensionen, wie kognitive Fähigkeiten, Persönlichkeitsaspekte, Verhaltensweisen oder biographische Merkmale können geeignete Leistungskriterien und Erfassungsinstrumente bestimmt werden (Blickle, 2014, S. 245).

Schuler (2013) unterscheidet eigenschafts-, simulations- und Biografie orientierte Verfahren.

Tabelle 7: Der trimodale Ansatz der Berufsdiagnostik

	Biografischer Ansatz	**Simulationsansatz**	**Eigenschaftsansatz**
Funktions-Logik	Vergangenes Verhalten ermöglicht Prognose für zukünftiges Verhalten	Abbildung erfolgsrelevanten berufsbezogenen Verhaltens	Erklärung des Berufserfolges aufgrund stabiler Eigenschaften
Typische Verfahren	• Biografisches Interview • Biografischer Fragebogen • Zeugnisse	• Arbeitsprobe • Simulationen	• Fähigkeitstests • Persönlichkeitstests • Interessiertest • Hybridtests
Multiple Verfahren: Assessment Center, Multimodales Interview			

Quelle: Schuler, 2013, S. 33

Jeder dieser diagnostischen Ansätze weist für sich genommen jedoch seine Vor- und Nachteile auf. Ein hoch valides Verfahren vereint laut Schuler (2013) daher alle drei Herangehensweisen und kompensiert damit die Nachteile der einzelnen Ansätze. Dieses Prinzip bezeichnen (Frintrup und Flubacher (2014) als *Multimodalität*. Ein zentraler Grund für den Vorteil der Multimodalität in der berufsbezogenen Eignungsdiagnostik ist dabei methodischer Art: Jede Messung ergibt einen Zusammenhang des Inhalts (Merkmal) und Methode. Ein Teil der Varianz ist somit testspezifisch, biograpfiespezifisch, bzw. beobachtungsspezifisch. Bei einem Einsatz mehrerer methodischer Zugänge bleibt der Überschneidungsbereich als «wahrer Wert» zurück. Ein weiterer Vorteil ist, dass durch den Einsatz verschiedener Verfahren es möglich ist, unterschiedliche Aspekte einer Person

zu erfassen, wodurch eine inkrementelle Varianzaufklärung erzielt wird (Frintrup & Flubacher, 2014, S. 37).

Schubert (2016, S. 20) formuliert dazu:

> Die Trefferquote eines Auswahlverfahrens ist umso höher, je grösser die Validität[90] ist, je kleiner die Selektionsquote (Verhältnis zwischen Anzahl der Auszuwählenden und der Anzahl der zur Auswahl stehenden Bewerber“innen) ausfällt und je höher die Basisrate (Anzahl geeigneter Personen in der Gesamtmenge der Bewerber*innen) ist.

Fehlentscheidungen beruhen gemäss Schubert (2016) meist auf zwei Arten:
(1) eigentlich geeignete Bewerber*innen werden abgelehnt und
(2) eigentliche ungeeignete Bewerber*innen werden akzeptiert.

Welcher Fehler schwerer wiegt, ist schwer zu bestimmen (ebd., S. 20). Als weitere Möglichkeit für personelle Fehlentscheidungen gelten Diskriminierungen in Vorurteilen, (Kapitel 2.5) die aus Unwissenheit resultiert und als Ver- oder Beurteilungen von Personen definiert werden (Rosenstreich, 2011, S. 234).

4.4 Diskriminierende Elemente in Verfahren zur Personalauswahl

Bauchgefühl, Intuition, Sympathie und Lebenserfahrung sind bei der Beurteilung von Kandidat*innen im Auswahlprozess keine guten Ratgeber und es empfiehlt sich in der Personaldiagnostik sich diesen bewusst zu machen (Kanning, Pöttker, & Klinge, 2008, S. 12ff.). Im Anschluss erfolgt als Ergänzung zu einer diversitätsgerechten Personalauswahl die Erläuterung von diskriminierenden Elementen, die als Handlung zum Schaden von Menschen verstanden werden. Diskriminierung wird im Diversitätsansatz als eine Barriere für den Austausch zwischen Menschen und für deren Entfaltung und Partizipation verstanden. Der Abbau von Diskriminierungen ist somit mit der Förderung von Vielfalt verknüpft (Rosenstreich, 2011, S. 233).

Übertragen auf den Prozess der Personalauswahl führt die Messung individueller beruflicher (Leistungs-) Voraussetzung zu statistisch bedeutsamen Ergebnissen zwischen Bewerbergruppen, die sich zum Beispiel im Hinblick auf demografische Merkmale, wie ethnische Zugehörigkeit, Alter oder Geschlecht unterscheiden (Frintrup & Flubacher, 2014). Im US-amerikanischen Arbeits-

90 Validität: Die Güte des Verfahrens in Bezug auf die Vorhersage der Berufseignung einer Person.

recht werden diese unterschiedlichen Auswahlquoten zulasten einer Minderheit als *Adverse Impact*[91] bezeichnet. Im Folgenden sollen diskriminierende Elemente in den Verfahren und Rahmenbedingungen der Personalauswahl näher beschrieben und auf Grundlage empirischer Erkenntnisse bewertet werden (Schubert, 2016, S. 20f). In Kapitel 5.2. erfolgt die Übertragung der Kenntnisse auf das Schulleitungsfeld und in Kapitel 8 werden die Erkenntnisse mit dem empirischen Daten verglichen.

Scheinbar objektive Verfahren mit identischen Standards, wie zum Beispiel kognitive Leitungstests, weisen systematische Verzerrungen auf. Viver und Tanzer (2004) unterscheiden zwischen konstrukt-, methoden- und itembezogenen Verzerrungen, welche die Konstruktvalidität und somit die fehlerfreie Messung der interessierenden berufserfolgsbezogenen Eigenschaft (Prädiktor), gefährden (Schubert, 2016, S. 119ff.). Die *Konstrukt Verzerrung* (construct bias) entsteht, wenn die zumessende Eigenschaft von verschiedenen Bewerbergruppen unterschiedlich bewertet wird (Leenen et al., 2014). Oksaar (2005) hat nachgewiesen, dass «Unhöflichkeit» in Verbindung mit Gesprächsunterbrechungen und Sprechpausen in Deutschland und Schweden unterschiedlich bewertet werden und diese kulturellen Unterschiede einen Einfluss auf die Personalentscheidung ausüben (ebd., S. 25ff.). Ein weiteres Messproblem kann durch die Besonderheit der eingesetzten Methode (method bias) entstehen. Empirische Befunde (Leenen et al., 2014) belegen, dass sprachlastige Auswahlverfahren zu systematischen Unterschieden zwischen Personen mit Migrationshintergrund oder aus bildungsfernen Familien führen. Bei der Überprüfung des Eignungstests des Innenministeriums des Bundeslandes Niedersachsen (DE) 2007 wurde deutlich, dass dieser zum Teil ein Sprechrepertoire voraussetzt über das bestimmte soziale bzw. kulturelle Milieus weniger verfügen. Altmodische Ausdrücke, wie Lunte oder Spelunke erwiesen sich für Bewerber*innen mit Migrationshintergrund als Hindernis (Leenen et al., 2014, S. 106). Die *Itemverzerrung* (item bias) hingegen entsteht, wenn sich Bewerbergruppen, die auf der Konstruktebene keine Unterschiede aufweisen, in ihrem Antwortverhalten nur in einem einzelnen Item unterscheiden (Schubert, 2016, S. 22f.). Die drei aufgeführten Ausführungen beziehen sich auf Verzerrungen, die bei der Messung einer bestimmten berufsrelevanten Eigenschaft entstehen. Des Weiteren kann auch die Operationalisierung des beruflichen Erfolgs als Hauptkriterium, wie Motive, Interessen, Werthaltungen, Lernbereitschaft oder soziale Kompetenz (Schuler, 2014) problematisch sein. Insbesondere wenn die Zielsetzung einer

[91] «A substantially different rate of selection in hiring, promotion, or other employment decision which works to the disadvantage of members of race, sex, or ethnic group» (Equal Employment Opportunity Commission, 1978).

Organisation in der Wertschätzung, Wahrnehmung und Nutzung personeller Vielfalt besteht, sollte die berufliche Leistung mehr als administrative Aufgabenbereiche beinhalten. Vielmehr gewinnen interkulturelle Kompetenz und die Zusammenarbeit in heterogenen Gruppen an Bedeutung und sollten als Teil der beruflichen Leistungserbringung in die Personalauswahl einfliessen. Zur Nutzbarkeit von personeller Vielfalt, sollten daher die Fähigkeiten im Umgang mit personeller Vielfalt im Rahmen der Personalauswahl als Anforderungskriterium mitgeführt werden (ebd., S. 23) um auch möglichen Diskriminierungen vorzubeugen. Diskriminierung als Ungleichbehandlung (Hartfiel, 1976) d. h. die ungleiche herabsetzende Behandlung anderer Menschen wird entlang bestimmter Konstruktionen hergestellt, wie Rasse, Geschlecht, Alter oder Herkunft und nimmt Bezug auf die Gruppenzugehörigkeit. Eine weitere Erscheinungsform ist ebenfalls das «Vorenthalten von Ressourcen oder Gratifikationen gegenüber einer bestimmten sozialen Gruppe» (Giddens, 1993, S. 741) (Höher & Höher, 2007, S. 224).

Zusammenfassend bedeutet dies, dass vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Gleichheitsgrundsätze sozial legitimierte Ungleichbehandlung und ebenfalls normativ zulässig in der Personalauswahl zwischen sozialen Normvorstellungen und Leitbildern über die Beziehung von Menschen mit verschiedenen sozial relevanten Merkmalen und Eigenschaften einerseits und der sozialen Wirklichkeit gegenseitiger Einstellungen und Verhaltensweisen (Hartfiel, 1976, S. 132) unterschieden werden muss. Die Vorstellung von Verschiedenheit und deren Wahrnehmung im Schnittpunkt von menschlicher Einheit und Einzigartigkeit, von Universalität und Relativismus sowie von der Achtung gesellschaftlicher lokaler Diversität und der Umgang mit Verschiedenheit generieren Hinweise wie Gemeinsamkeiten oder Unterschiede hergestellt und ausgehandelt werden können (Bredendiek, 2015, S. 22).

Die Aufdeckung von Bauchgefühl, Institution oder Sympathie, die in der Personalauswahl oftmals für Handlungsleitungen gelten bilden einen Gegensatz zum erklärten Ziel der Personalauswahl, mit dem Erreichen einer hohen Passung zwischen Bewerber*innen einerseits sowie Position und Organisation anderseits (Blickle, 2014, S. 245). Sie generieren ebenfalls Hinweise, die im Bildungsbereich eine diversitätsgerechte Personalauswahl von Schulleitung erfolgen kann. Folglich wird im Anschluss das Bildungssystem der Schweiz und die historische Entwicklung vom Berufsfeld Schulleitung erläutert. Die Kenntnisse münden dann in eine Zusammenfassung zur Personalwahl von Schulleitungen. Diskriminierungen werden dabei als Barriere für den Austausch zwischen Menschen und für deren Entfaltung und Partizipation verstanden. (Rosenstreich, 2011, S. 233). Erklärtes Ziel der Personalauswahl ist das Erreichen einer hohen Passung zwischen Bewerber*innen einerseits sowie Position und Organisation anderseits (Blickle, 2014, S. 245).

5 Das Bildungssystem der Schweiz

> Bildung ist die zweitteuerste Massnahme; die teuerste ist der Verzicht darauf. (J.-J. Bertschi, Kantonsrat Zürich)

In der Schweiz ist das Bildungswesen vom Eintritt in die obligatorische Schule bis zur Tertiärstufe (Hochschulen und höhere Berufsbildung) eine Staatsaufgabe. Die Verantwortung für die obligatorische Schulzeit von elf Jahren (zwei Jahre Kindergarten, sechs Jahre Primarschule und drei Jahre Sekundarschule) obliegt in erster Linie den 26 Kantonen (www.edk.ch Stand 26.09.2016, 16.16 Uhr). Sie legen die Lehrpläne sowie Stundentafeln fest und bestimmen die Lehrmittel. Laut der Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule erfolgen die Harmonisierung der Lehrpläne und die Koordination der Lehrmittel auf sprachregionaler Ebene. So hat Westschweiz hat den «Plan d'études romand (PER)» bereits eingeführt und in den deutsch- und mehrsprachigen Kantonen ist der «Lehrplan 21» vorbereitet. Die Einführung des Lehrplans obliegt den Kantonen. Während nun der Kanton Zürich diesen zum Schuljahr 2017/2018 einführen wird, befindet sich dieser im Kanton Tessin bereits in der Überarbeitung (www.educa.ch, Stand 26.09.2016, 16.42 Uhr). Die Folgen des Föderalismus spiegeln sich nicht nur in unterschiedlichen Landessprachen, verschiedenen Lehrplänen und Lehrmitteln wider, sondern ebenfalls in der ungleichen Dauer der Bildungsgänge. Diese beginnen in der Deutschschweiz bereits in der Stufe Kindergarten. Während der Besuch in den Kantonen Zürich, Bern oder St. Gallen zwei Jahre obligatorisch ist, ist dieser in den Kantonen (www.educa. ch, Stand 30.05.2019, 11.31 Uhr). Uri, Appenzell-Innerhorden oder Glarus ein Jahr obligatorisch. Zwar sind die Gemeinden in den Kantonen Uri, Appenzell-Innerhorden und Glarus zum Angebot eines zweiten Kindergartenjahrs verpflichtet, doch der Besuch ist freiwillig. Besuchten die Schülerinnen und Schüler im Kanton Aargau bis Schuljahr 2013/2014 die Primarschule fünf Jahre, waren es im Nachbarkanton Zürich sechs Schuljahre. Beginnt das Gymnasium im Kanton Aargau nach den neun Schuljahren Volksschule und dauert es vier Jahre bis zum Ende der 13. Klasse, so besuchen die Schülerinnen und Schüler im Kanton Zürich nach der 6. oder 8. Klasse das Gymnasium. Dieses endet stets mit dem 12. Schuljahr. Wird die Volksschule im Kanton Zürich von der Schulbehörde (Umgangssprache Schulpflege) als strategische Führung geleitet, so ist diese im Kanton Solothurn, der Stadt Luzern und St. Gallen abgeschafft worden.

Da die Forschungsfrage den spezifischen Blick auf die Personalauswahl von Schulleitungen in den deutschschweizerischen Kantonen richtet, folgt im Anschluss eine Betrachtung des Schulsystems der Volkschule. Dies insbeson-

dere vor dem Hintergrund, dass sich die Volkschule wesentlich vom deutschen Schulsystem unterscheidet. Von Interesse im Zusammenhang mit der Forschungsfrage sind der Aufbau der Volkschule, die Funktion und Aufgaben der Milizbehörde «Schulpflege» und die Volksschulreform, welche die Einführung von Schulleitungen ermöglichte. Aufgrund der föderalistischen Bildungslandschaft in der Schweiz sowie im Kontext zum Untersuchungsgegenstand der Wahrnehmung der Diversität in der Personalauswahl von Schulleitungen vonseiten der Schulbehörden wird als Beispiel der Aufbau der Volksschule der Kanton X im Folgenden detaillierter beleuchtet. Die anderen 25 Kantone kommen nicht näher zur Betrachtung – dies auch vor dem Hintergrund, dass die Volksschule der Forscherin als Schulleiterin im Kanton X bekannt ist und der Feldzugang leichter erscheint. Die Ausführungen beziehen sich hauptsächlich auf das Handbuch für Züricher Schulbehörden und Schulleitungen von der Bildungsdirektion Kanton X (Volkschulamt) mit den Autoren Eckhardt-Steffen, Keller und Züllig. Das Handbuch hat in der wissenschaftlichen Literatur für den ausgewählten Kanton ein Alleinstellungsmerkmal inne.

5.1 Die Volksschule im Kanton X

Die Volksschule im Kanton X umfasst elf obligatorische Schuljahre. Diese umfassen Kindergarten, Primar- und Sekundarschule. Im Schuljahr 2015/2016 besuchen insgesamt 144.480 Schülerinnen und Schüler die Volksschule. Durchschnittlich befinden sich jeweils ca. 14.000 Schülerinnen und Schüler auf einer Stufe (Bildungsdirektion Kanton X, Ausgabe August 2016). Mit der Einführung des neuen Volksschulgesetzes (VSG) wurde der Kindergarten ab 2008 kantonalisiert, d. h., Kindergärtnern*innen sind dem übrigem Lehrpersonal gleichgestellt. Der Besuch des Kindergartens ist obligatorisch und dauert in der Regel zwei Jahre. Mit dem Eintritt beginnt die elfjährige Schulpflicht im Kanton. Alle Kinder, die bis zum 30. April das vierte Altersjahr vollenden, müssen mit Beginn des kommenden Schuljahres in den Kindergarten aufgenommen werden. Auf der Kindergartenstufe erfolgt vom ersten ins zweite Kindergartenjahr keine Promotion. Die Führung der Klassen erfolgt altersgemischt. Der Unterricht findet nach den Vorgaben des vom Bildungsrat erlassenen Lehrplans statt. Im Vordergrund befindet sich ein Unterricht mit sinnvollem Wechseln zwischen Konzentration, Bewegung und Entspannung. Der Unterricht erfolgt nicht in Lektionen, sondern in freier, von der Kindergartenlehrperson bestimmter Rhythmisierung. Der Übertritt in die Primarstufe kann nach einem oder drei Jahren erfolgen.

Die Primarstufe dauert in der Regel sechs Jahre. Nach zwei oder drei Jahren wechselt in der Regel die für die Klassen verantwortliche Lehrperson und wenn

möglich die Zusammensetzung der Klassen. Die ersten zwei Schuljahre werden zum Zyklus 1 sowie die Klassen 3 bis 6 zum Zyklus 2 zusammengefasst.

Die Sekundarstufe umfasst die Schuljahre sieben bis neun. Die Schulgemeinden sind frei, unter verschiedenen Modellen, wie Atelierschulen, Mosaikschulen oder dreiteiligen Schulen (A/B/C), zu wählen. Im Niveau A werden leistungsstarke Schülerinnen und Schüler eingeteilt. Die Lernenden im Niveau B sind vergleichbar mit der Realschule in Deutschland und im Niveau C sind meist leistungsschwache Lernende mit besonderem Förderbedarf. Auf allen drei Schulstufen sind die Schulgemeinden verpflichtet, sonderpädagogische Massnahmen, wie integrative Förderung, Therapien, Aufnahmeklassen oder Sonderschulung, anzubieten.

Die Gymnasien (Kantonsschulen) übernehmen in den unteren Klassen die Funktion der Volksschule bezüglich obligatorischer Schulpflicht. Das Langzeitgymnasium (Dauer sechs Jahre) schliesst an die 6. Klasse der Primarstufe an. Die Schülerinnen und Schüler haben eine Aufnahmeprüfung zu bestehen. Das Kurzzeitgymnasium (Dauer vier Jahre) schliesst sich an das zweite Jahr der Sekundarschule an. Die Schülerinnen und Schüler haben ebenfalls eine Aufnahmeprüfung zu bestehen. Das Gymnasium endet nach der 12. Klasse mit der eidgenössischen Matura (Eckhardt-Steffen et al., 2010, S. 28ff.). Im Schuljahr 2015/2016 besuchten von den 144.480 Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich insgesamt 19.250 Schülerinnen und Schüler die Kantonsschule. Das entspricht rund 18 % aller Lernenden im Kanton.

5.1.1 Die Schulpflege als lokaldemokratisches Milizsystem der Volksschule

Das Milizsystem bezeichnet ein Organisationsprinzip, das auf der Vorstellung beruht, wonach jeder dazu befähigte Bürger*in als Laie neben oder ehrenamtlich Aufgaben im Interesse der Gemeinschaft zu übernehmen hat. So werden wichtige politische und administrative Aufgaben auf Bundes-, Kantons- und Gemeindeebene werden bis heute von Bürger*innen, die in einem politischen Verfahren zu Abgeordneten gewählt werden, für eine Amtsperiode übernommen (Kley, 2009). Auf der kommunalen Ebene der Schweiz haben ungefähr 100.000 Personen ein Amt in Kirchengemeinden, Gemeindebehörden oder Schulgemeinden inne (Rothen, 2016, S. 149f.).

Die Schulpflege als leitende Behörde der Volksschule auf Ebene Gemeinde wurde im Kanton X mit dem Unterrichtsgesetz von 1832 gegründet. Als Folge der liberalen Regeneration wurde der Besuch der Elementarschule für alle Kinder von sechs bis zwölf Jahren Pflicht. Die Einführung der Gemeindeschulpflege entsprach zum damaligen Zeitpunkt der liberalen Forderung nach Freiheit der Schule von kirchlichen und zentralen obrigkeitlichen Einflüssen

(Rothenbühler, 2007, S. 4). Als Folge sind viele Schulgemeinden älter als die politischen Gemeinden mit ihren entsprechenden Organen. Obwohl auch die Einheitsgemeinde, also die Vereinigung der Schulgemeinde mit der politischen Gemeinde, möglich ist, stellen aber die Schulgemeinden immer noch das übliche Modell dar (Hauser, 2008, S. 15f.). So kann die Schulpflege bis heute als essenzieller Grundpfeiler des Schulsystems im Kanton X bezeichnet werden. Das Milizsystem auf der Stufe der Gemeinde sowie der Bildungsrat auf kantonaler Ebene steuern gemeinsam das Schulsystem. Die Aufgaben der Schulpflege beinhalten die strategische Steuerung, die Personalführung und Beurteilung und bis zum Jahr 2007 zusammen mit der Bezirksschulpflege die Qualitätssicherung. Unterstützt wird die Schulpflege bis zur Einführung von Schulleitungen vom *Hausvorstand* der Einzelschule, meist handelte es sich dabei um eine Lehrperson. Innerhalb der Schule erfolgt die Leitung anhand von Gremien der Lehrpersonen.

Seit den 1970er-Jahren wurde das Milizsystem der Schulpflege immer stärker in Anspruch genommen und vermehrt infrage gestellt. Die Ursachen waren vielfältig. Die Schule entwickelte sich im Zuge der Bildungsreformen ebenfalls in der Schweiz rasant und die Ansprüche stiegen. Das System Schule wurde komplizierter, die Aufgaben der Schulpflegemitglieder nahmen zu und die kantonalen Vorschriften wurden umfangreicher. Eine wichtige Veränderung bedeutete das Personalrecht, welches im Jahr 2000 in Kraft trat und unter anderem beidseitige kündbare Arbeitsverhältnisse ermöglicht. Mit ihm verlieren Lehrpersonen ihren Wahlstatus und werden Staatsangestellte. Bis in die 1990er-Jahre wurden in der Schweiz Lehrpersonen vom Volk für die Zeit von sechs Jahren an der Urne gewählt, was Stabilität bedeutete. Ab 1995 liegen die Wahl und die Bestätigungswahl der Lehrerinnen und Lehrer mit einer vierjährigen Amtsdauer in der Kompetenz der Gemeindeschulpflege (Hauser, 2008, S. 22; S. 130). Die alte Schule in der Schweiz war quasi die Summe sämtlicher Klassenverbände (Einzelschulen), denen eine Lehrperson vorstand, die (als Akt der Personalführung) zweimal jährlich durch ein Schulbehördenmitglied besucht (beaufsichtigt) wurden. Die Schulbehörde besorgte in Freizeitarbeit auch die Schulaministration.

Die Vorzüge des Milizsystems/der Laienaufsicht[92] im Kanton X hat seit über 187 Jahren Bestand und sich als traditionelle demokratische Einrichtung bewährt: Anschliessende Vorzüge bestehen in folgenden Argumentationslinien:

[92] Der Begriff «Laie» bedeutet im allgemeinen Sprachgebrauch Ignorant, der von der Sache keine Ahnung hat. In der Volksschule wird der Begriff aus der Kirchensprache entnommen und bedeutet «Nicht Theologe». Übertragen auf die Volksschule steht der Begriff für «Nicht Pädagoge». Für die vielen Schulpfleger*innen mit einem Lehrdiplom trifft der Begriff heute nicht mehr zu. Daher wird der Begriff «Milizsystem» anstelle von «Laienaufsicht» verwendet.

- Wir können damit Persönlichkeiten mit Ressourcen und Fähigkeiten für die Schule nutzbar machen, welche anderenfalls nie für die Schule zur Verfügung stehen
- Die Einbindung von Volksvertretern in die Schule verstärkt den Rückhalt in der Bevölkerung, was sich bei Schulvorlagen in Gemeindeversammlungen sowie an der Urne positiv auswirkt.
- Die Lehrpersonen müssen sich in ihrer Arbeit mit «Nicht-Pädagogen*innen» auseinandersetzen und ihre Arbeit plausibel darstellen.
- Das Milzsystem bringt eine Kosteneinsparung gegenüber einem reinen Beamtenapparat.
- Die Schule ist eine zu wichtige Angelegenheit, als dass sie nur den Pädagogen*innen und Beamten überlassen werden kann (ebd., S. 129).

5.1.2 Schulreformen der Volksschule – die Einführung von Schulleitungen

Nach den Kenntnissen zum Aufbau des Schulsystems und dem historischen Entstehungskontext der Laien-Behörde *Schulpflege* findet nun die Volkschulreform im Kanton X Erwähnung, die als Geburtsort zur Einführung von Schulleitungen bezeichnet werden kann. Für die vorliegende Untersuchung ist es aus Sicht der Autorin zum Verständnis für die Personalauswahl von Schulleitungen unerlässlich die geschichtlichen-rechtlichen Entwicklungen zu verdeutlichen.

Die Ideen der kantonalen Volkschulreformen der 1990er Jahre erwuchsen aus der Forderung nach mehr Effizienz und Effektivität im Bildungssystem (Szaday et al., 1995; Reynolds, 2005;), der Fokussierung der Leistungsfähigkeit sowie dem Ruf nach hoher Qualität des schulischen Angebots (Holtappels & Höhmann, 2005). Aber nicht nur die Hinwendung zu einer effizienten Verwaltungsführung und die angespannte Wirtschaftslage, sondern auch die Diskussionen um eine gute Schule beeinflussten die Neugestaltung von Organisationen (Dubs, 1996; Criblez, 2009, 2010) und führen zur Erhöhung der Schulautonomie. Das Vakuum, welches die strukturkonservative Planungseuphorie der 1960er- und 1970er- Jahre hinterliess, verschärfte zudem die Notwendigkeit einer bildungspolitischen Neuorientierung (Criblez, 2008b). Mit der Übernahme der Ideen des *New Public Managements* (Schedler & Proeller, 2009) in das Verwaltungs- und Politiksystem in der Schweiz wurden grosse Hoffnungen verbunden. So versprachen die in den 1990er- Jahren implementierten strukturellen Schulreformen mehr Zuständigkeiten und Verantwortung an die Schulen zu übertragen. Zugleich installierten Politik und Verwaltung nicht nur Verfahren der externen Qualitätskontrolle, sondern legten auch einen engen strukturellen Rahmen fest, innerhalb dessen die Schulen und lokalen

Verantwortlichkeiten ihre neue «Autonomie, Selbstständigkeit oder Eigenverantwortlichkeit» (Zymek & Richter, 2007, S. 327) gestalten konnten. Als Folge wurden die Kompetenzen der Kantone vermehrt an die einzelnen Gemeinden oder auch an die einzelnen Schulen delegiert. Gemeinden wurden von Kantonen zu Fusionen ermuntert, um eine minimale Organisationsgrösse zu halten und einzelne Schulhäuser wurden zu sogenannten Schuleinheiten zusammengefasst. Gleichzeitig zu dieser Dezentralisierung von Aufgaben, Kompetenzen und Ressourcen fand eine Zentralisierung statt. Die Kantone verstärkten ihre Controlling- Funktion (Appius, Nägeli, & Lewa, 2016, S. 78).

Die Einführung von Schulleitungen sowie die Reorganisation gingen in der Deutschschweiz demzufolge einher mit der politischen Forderung der frühen 1990er- Jahre nach mehr Schul- respektive Gemeindeautonomie. Bereits 1995 gab es im Kanton X verschiedene politische Vorstösse zum Thema Schul- und Gemeindeautonomie, die jedoch weder auf Ebene der Gesetze noch auf Verfassungsebene die Schulleitungen erwähnten. Ein erster Schritt auf kantonaler Ebene war die Übertragung der neu eingeführten Mitarbeiterbeurteilungen der Lehrpersonen an die kommunale Schulpflege.

Mitte 1995 entschied sich der Regierungsrat des Kantons X, das Konzept des *New Public Managements* aufzunehmen und seine Verwaltungsführung nach diesen Ideen zu reformieren. Finanzielle Mittel für Projekte wurden bewilligt und innerhalb weniger Monate entstanden Projekte, wie das Projekt TAV (Teilautonomen Volksschulen) mit der auch Schulleitungen an den Projektschulen eingeführt wurden (Appius et al., 2016, S. 82). Nach einem gescheiterten ersten Versuch im November 2002[93] fehlte als Folge für die 200 geleiteten Schulen eine gesetzliche Grundlage, welche aus kantonaler Perspektive die weitere Finanzierung des TAV- Projekts legitimierte und welche den Gemeinden die Möglichkeit bot, all ihre Schulen in geleitete Schulen zu überführen. Im bis anhin gültigem Volkschulgesetz war keine Schulleitung vorgesehen. Wider Erwarten wurden die Veränderungen von Gemeinden weiter vorangetrieben und die Finanzierung der geleiteten Schulen trugen die Gemeinden (ebd., S. 83f) bis das Züricher Volk im Juni 2005 einem neuen Volksschulgesetz zustimmte. Es löst jenes aus dem Jahr 1899 ab. Es beinhaltet u. a. die Einführung eines obligatorischen Kindergartenbesuchs, die Umsetzung von Blockzeiten und stimmt der flächendeckenden Einführung von Schulleitungen zu. Der Paragraph 44 Volkschulgesetz regelt die Kompetenzen und Aufgaben der Schulleitung wie

93 Im Herbst 2002 stimmten die Stimmberechtigten über die Totalrevision des Volkschulgesetzes ab. Die Veränderungen waren sowohl inhaltlicher (z. B. Einführung Frühenglisch) als auch struktureller (z. B. Einführung von Schulleitungen) Art. Gegenstand der Kritik waren vor allem die Einführung der Grundstufe (gemeinsamer Unterricht von Kindergarten und der 1. Klasse) sowie die Abschaffung der Bezirksschulpflegen (Appius et al., 2016, S. 82).

folgt: «Die Schulleitung ist für die administrative, personelle und finanzielle Führung und zusammen mit der Schulkonferenz für die pädagogische Führung und Entwicklung der Schule verantwortlich. Die Schulleitung orientiert sich am Schulprogramm. Sie führt Besuche in den Klassen durch».

Im Jahr 2008 ist die geleitete Schule im gesamten Kanton eingeführt. Mit dem neuen Volksschulgesetz werden die politische und die betriebliche Führung der Schule teilweise entflochten. Auf der obersten Stufe (Kantonsebene, Bildungsdirektion, VSA) werden der Lehrplan festgelegt sowie die Qualitätsstandards definiert. Überdies steuert der Gesetzgeber inputorientiert mit der Zuteilung von Ressourcen (VZE ≠ Vollzeiteinheiten). Auf der *kantonalen* Ebene ist auch die externe Schulbeurteilung angesiedelt. Diese wirkt kontrollierend, beratend, aber auch steuernd (Hauser, 2008, S. 18). Auf der unteren Ebene, der Schulstufe, wirkt die Teilautonomie der Schuleinheit. Diese wird durch die Schulleitung personell, organisatorisch sowie administrativ mit (beschränkter) Finanzverantwortung geführt. In den essenziellen Belangen, wie der Festlegung des Schulprogramms, der Entwicklung besonderer Unterrichtsformen oder dem internen Qualitätsmanagement, teilt die Schulleitung die Führung mit der Schulkonferenz. Damit ist ein starker Miteinbezug des pädagogisch tätigen Personals gewährleistet. Dies ist wichtig für die pädagogische Programmierung, bedingt jedoch für eine erfolgreiche Führung ausgeprägte Leadership-Fähigkeiten der Schulleitung. Die *mittlere* Ebene bilden die lokalen Schulbehörden (Schulpflegen). Ihnen obliegt die unmittelbare politische Steuerung der Schule über die Instrumente der Gobalbudgetierung sowie die Genehmigung der Schulprogramme. Auch mit dem neuen Volksschulgesetz und der Schaffung teilautonomer Schulen liegt ein beachtlicher Teil der betrieblichen Führung weiterhin bei dem Schulpflegen. Zwar ist die personelle Führungsverantwortung über die Lehrpersonen an die Schulleitungen übergegangen, dennoch übt die Schulpflege über ihre Kompetenzen bei der Anstellung und Beurteilung von Lehrpersonen und Schulleitungen sowie über die «Pflicht zur Aufsicht über Schulleitungen und die Lehrpersonen» (§ 42 VSG) weiterhin eine starke personelle Führung aus. Die grundlegenden Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen sind unter dem Aspekt der betrieblichen Autonomie der Schule und der Stärkung der Schulleitung lediglich unvollständig entflochten (Hauser, 2008, S. 19). Die Einführung der geleiteten Schulen im Kanton Zürich eine Professionalisierung der Schulführung. In der «neuen» Schule werden Schulteams, welche «gemeinsam mit der Schulleitung» die Verantwortung über die Schul- und Unterrichtsentwicklung tragen, von professionellen Schulleitungen geführt. Diese stehen dem Management der Schuleinheit vor. Das Volksschulgesetz belässt aber diese Situation der Milzschulpflegen und stattet sie weiterhin mit betrieblicher Verantwortung aus. Somit stellt sich die Frage, welchen Auftrag die Milzbehörde, welche vormals für die Führung

der Lehrpersonen und die operative Schulverwaltung zuständig war, in Zukunft noch zu erfüllen hat. In der teilautonomen Schule verschärft sich das bislang schon vorhandene «principal-agent-Problem», indem die Laienbehörde (Schulpflege) gegenüber den Experten*innen immer stärker ins Hintertreffen gerät (Schreyögg, 2003, S. 81). Dubs (2003) stellt daher den Aufsichtsauftrag der Laienbehörde völlig infrage und favorisiert eine professionelle Schulaufsicht (Hauser, 2008, S. 25ff.). Zudem weist Dubs ebenso auf die latente Gefahr hin, dass Behördenmitglieder der Trennung von operativen und strategischen Aufgaben misstrauen und sich im Alltag weiterhin um innerschulische Angelegenheiten kümmern (Dubs, 1998, S. 394f.; Dubs, 2001, S. 422ff.). Das ursprüngliche griechische Wort *strategisch* heisst wörtlich *Heeresführung* und ist der Begriff für eine strategischen Aufgabe. Diese Aufgaben verfügen über einen langfristigen Zeithorizont und dienen der Kursbestimmung. Das aus dem Lateinischen stammende *operativ* hingegen bedeutet *Mühe, Arbeit*. Den operativen Aufgaben kommt meist eine kurzfristige Perspektive zu. Sie dienen der effizienten Umsetzung der Beschlüsse und der Erreichung der strategischen Ziele. Die Unterscheidung ist im Alltagsgeschäft nicht stets vorhanden und effizient bedeutet in vielen Schulgemeinden, dass die Schulpflege letztlich das Sagen hat und die Schule führt. Der Schulleitung und der Schulkonferenz wird ein Gestaltungsspielraum eingeräumt, sodass ein befriedigendes Arbeiten und als Folge auch eine hohe Leistungsbereitschaft ermöglich werden (Eckhardt-Steffen et al., 2010, S. 132f.).

Tabelle 8: Aufgaben der Schulpflege und der Schulleitung

Aufgaben der politischen Führung *Schulpflege*	**Aufgaben der betrieblichen Führung** *Schulleitung*
• Festlegung des strukturellen Rahmens • Vorgabe strategischer Entwicklungsziele • Genehmigung des Schulprogramms • Genehmigung der Leistungsvereinbarung • Genehmigung Budget • Strategisches Controlling • Anstellung von Lehrpersonen und Schulleitungen • Mitarbeiterbeurteilungen von Schulleitungen	• Personalmanagement • Budgetierung • Innovationsförderung • Internes QM • Unterstützung der politischen Führung

Quelle: Eigene Darstellung nach Dubs, 2002, S. 139.

Zusammenfassend hat die Einrichtung von geleiteten Schulen und die Herausbildung der Profession Schulleiterinnen und Schuleiter in den vergangenen Jahren die Volkschulen in der Schweiz grundlegend verändert. Diese Verände-

rungen sind Ausdruck einer allgemeinen Entwicklung der letzten Jahrzehnte, welche unter dem Druck der gesellschaftlichen Umwälzungen im Zeichen des New Public Management zur Etablierung eines *Output Steuerungsmodells* im Bildungssystem geführt hat. Damit rückt die Einzelschule als Gestaltungs- und Handlungseinheit auf der Mesoebene des Bildungssystems ins Zentrum der Aufmerksamkeit (Fend, 2008). Die nun geleitete Schule wird als «multikausales Geschehen» (Wissinger, 2007) verstanden, das von Eigenverantwortung, Führung und Management geprägt ist Der gesellschaftliche Auftrag, Schülerinnen und Schüler individuell bestmöglich zu fördern und so zur Sicherung eines demokratischen und leistungsorientierten Gemeinwesens beizutragen, bedeutet für die Akteure der Schule, vor allem guten Unterricht zu ermöglich und zu erteilen. Dabei liegt in der Einzelschule die Steuerungsverantwortung bei der Schulleitung (Pont et al., 2008) und ihr professionelles Handeln vereint Management und Ledership (Dubs, 2005; Leithwood, 2005). Eine wichtige Aufgabe ist dabei, das Zusammenspiel der schulinternen Prozesse zu fördern und *Inkohärenz* abzubauen (Fullan, 2007). Diese Funktion und Rolle der Schulleitung ist historisch betrachtet neu (Bonsen, 2010) und aus ihr entwickelt sich auch die Profession «des Schulleiters/der Schulleiterin» (Huber, 2003), die es in dieser Form früher in der Schweiz nicht existierte heraus (Windlinger & Hostetter, 2014, S. 9ff.)

Die Auffassungen davon, worin die Funktion von Schulleitungspersonen besteht, können sich in Abhängigkeit des Standpunkts, den man bei der Betrachtung einnimmt, unterscheiden. Aus verwaltungswissenschaftlicher bzw. schulrechtlicher Perspektive wird die Funktion und damit auch der Aufgabenbereich der Schulleitung anders akzentuiert als aus schul- oder organisationspädagogischer Perspektive (Wissinger, 2014). Die Schulleitung gilt heute als wichtiger Erfolgsfaktor für die Entwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität. In der neueren Literatur werden die Aufgaben von Schulleitungen im Bereich der Unterrichts- und Erziehungsarbeit, als *instructional leadership* (Townsend, 2014) der Schule, sowie der Personal- und Organisationsentwicklung verstanden (Bonsen, 2010). Die Hauptfunktion besteht in der pädagogischen und administrativen Leitung der Schule (Ittner, 2016, S. 278f.).

5.2 Resümee und Übertragung der Kenntnisse auf das Forschungsfeld

Pädagogische Führungskräfte haben empirisch nachweisbar einen Einfluss auf die Sicherung und Qualität schulischer Arbeit sowie auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (Day et al., 2009; Huber & Muijs, 2010; Hallinger, 2011). Unterschiede im Grad des Einflusses – so nimmt man an – können Kontext-

unterschiede der Schulsettings, Unterschiedlichkeit in der Rolle und Funktion die Schulleitung, Unterschiede im Führungskonzept, aber auch in methodologischen Unterschieden der Studien selbst und allgemein der Komplexität des Mehrebensystems Schule zugeschrieben werden. Schulleitungen benötigen eine hohe Professionalität für effizientes und effektives Handeln, eine gute Strategiearbeit mit der richtigen Prioritätensetzung in der Auswahl der zielführenden Aktivitäten sowie ausreichende schulinterne und schulexterne Unterstützungen, um die für die Sicherung und Entwicklung der Qualität wichtigen Aufgaben zu erledigen. Folglich gewinnen die Personalauswahl und Personalentwicklung als Bestandteile von Personalmanagement im Bereich der Leitung und Führung von Schulen an Bedeutung (Huber, 2015, S. 96). So gilt es in der Personalauswahl und in der Förderung Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aber auch Werte, Haltungen, Einstellungen, eine angemessene Selbstüberzeugung und die Vielfalt der Bewerber*innen zuerkennen. Diversität in der Personalauswahl bedeutet, die Fähigkeiten der Kandidaten*innen so wahrzunehmen, dass die strategischen und operativen Ziele der Einzelschule erreicht werden können, ohne dass dabei die Merkmalsausprägungen wie Geschlecht, Alter, Ethnizität behindern oder sich in interpersonellen Kämpfen zu verlieren. Im Zentrum steht die Frage nach der Passung zwischen dem Bewerber*innen und der Position innerhalb der Organisation (Blicke, 2014, S. 244). Während die Schulleitungen diese Passgenauigkeit in der Personalauswahl von Lehrer*innen gemäss dem definierten deutschschweizerischen Berufsauftrag erfüllen, scheint die Passgenauigkeit bei neu zu besetzenden Schulleitungsstellen defizitär. Zahlen aus dem Kanton X belegen, dass derzeit alle 18 Monate eine Schulleitungsstelle neu besetzt wird. Die Gründe sind zum Teil mit den historisch gewachsenen Strukturen der Milizbehörde zu begründen. Die Funktonweise der Milizbehörde beruht bis heute auf der Vorstellung wonach jeder dazu befähigte Bürger*in als Laie neben / oder ehrenamtlich Aufgaben im Interesse der Gemeinschaft zu übernehmen hat. So steuern bis heute Laien auf der Stufe der Gemeinde sowie der Bildungsrat auf kantonaler Ebene gemeinsam das Schulsystem. Die Zuständigkeiten der Milizbehörde beinhalten die strategische Steuerung, die Personalführung und Beurteilung (MAB) der Lehrpersonen. Bis zur Einführung von Schulleitungen (2008) wurde die Milizbehörde vom Hausvorstand der Einzelschule unterstützt. Innerhalb der Schule erfolgt die Leitung anhand von Gremien der Lehrpersonen. Dieser Führungsaufbau kann als Paradebeispiel der schweizerischen Volksdemokratie bezeichnet werden. Die Einführung von Schulleitungen sowie die Reorganisation sind entstanden mit der politischen Forderung der frühen 1990er- Jahre nach mehr Schul- respektive Gemeindeautonomie. Seit 2008 steht die Schulleitung dem Management der Schuleinheit vor und übernimmt die operative Führung. Das Volksschulgesetz belässt aber die Situation der

Milzschulpflegen und stattet sie weiterhin mit betrieblicher und strategischer Verantwortung aus.

Wie spielt nun die Anforderung von Diversität in die Personalauswahl mit hinein?

Mit der Thematisierung von Diversität wird auf die Bedeutsamkeit vielfältiger Unterscheidungen für die Entstehung kollektiver Identitäten, beruflicher Karrieren, die Zuweisung von Positionen in organisationsinternen Hierarchien sowie für die Positionierung in Strukturen der sozialen Ungleichheit hingewiesen. Dabei werden «Geschlecht, Alter, Nationalität, Ethnizität, Kultur, Ausbildung, Klasse, familiäre Lebenssituation oder Ausbildung» (Krell et al., 2007, S. 9) als relevante Dimensionen aufgelistet und es wird darauf hingewiesen, dass die «Liste möglicher Diversitätsdimensionen unendlich lang [ist]» (Scherr, 2011, S. 79). Die Debatte über gesellschaftspolitische Aspekte (z. B. Gleichstellung, Antidiskriminierung) lässt es in den Hintergrund treten, dass es gute Gründe dafür gibt, dass die Arbeit von Führungskräften bei gut umgesetzter Diversität für die gesamte Organisation vorteilhaft sein kann. Personale Vielfalt dient der anforderungsgerechten Erledigung der Aufgaben, trägt mittels der positiven Nutzung zur Erreichung der Unternehmensziele bei und dient der individuellen Zufriedenheit von Mitarbeitern*innen. Eine diverse Zusammensetzung der Findungskommission beispielweise inkludiert unterschiedliches Wissen, mögliche andere Werte, differente Erfahrungen und zudem unterschiedliche Charaktere. Diese Mischung kann einen besseren Entscheidungsprozess und eine ausgewogenere Entscheidung bewirken (Höher & Höher, 2007, S. 259). Im Setting der Personalwahl spielt die Schnittmengenlogik zwischen Erwartungen und Wahrnehmungen eine tragende Rolle. Um erfolgreich interagieren zu können, müssen die einzelnen Akteure in der Lage sein, die Bewerber*innen, mit den sie konfrontiert werden, richtig wahrzunehmen. Die Wahrnehmung anderer ist die vorrangigste und zugleich komplexeste Aufgabe und verlangt Übung und Kompetenz (Forgas, 1999, S. 20). Dabei ist wichtig, dass Diversität in der Personenwahrnehmung ein zusätzlicher Aspekt ist, der aber weitere Aspekte nicht kompensiert. Wissen und Erfahrungen bleiben essenziell (Achleitner, 2015, S. 197). Diskriminierungen in der Bewertung von Verfahrens- und Leistungsgerechtigkeit, Messung von Kompetenz und deren Bewertung sind wahrscheinlicher und an der Tagesordnung als deren Nicht-Eintreten. In der Diskussion des Arbeitsvermögens als Anforderung an eine diskriminierungsfreie Sichtung und Beurteilung von menschlichen Verhalten und Potenzial kann es nur um das Ziel der Sensibilisierung der Beteiligten in Fragen des Aufdeckens und Erschweren jener subtilen, indirekten und strukturellen Benachteiligungen gehen, die sich in eine unreflektierte Beurteilungspraxis einschleichen können und

zur Folge haben, dass bestimmte Gruppen ein Zugang zu Ressourcen (Stellen, Gehalt, Führungspositionen) erschwert wird. Es geht daher letztlich um eine bewusste und kritisch reflektierte Subjektivität im Umgang mit Diskriminierung und nicht um den Glauben an eine generell diskriminierungsfreie Auswahl bzw. Bewertung von Personen (Höher & Höher, 2007, S. 259).

6 Soziologische Fundierung des forschenden Zugangs

6.1 Einleitung zur soziologischen Fundierung

Mit der anschliessenden Einleitung erfolgt die Offenlegung der Wahl der soziologischen Fundierung anhand Pierre Bourdieus Habituskonzept. Zu Beginn werden die zentralen Aspekte der Lesart der Habituskonzeption seitens der Forscherin aufgezeigt. Im Anschluss erfolgt die Erläuterung des Zusammenhanges zwischen dem Habituskonzept und dem gewählten Analyseverfahren des empirischen Datenmaterials bevor die Konzeption vom Habitus mit den darinenthaltenen Begrifflichkeit in Kapitel 6.2 näher beleuchtet werden.

Jedes wissenschaftliche und praktische Handeln folgt einem bewussten oder unbewussten erkenntnistheoretischen Ansatz des Erklärens und Verstehens menschlicher Erkenntnis. Im Mittelpunkt des Interesses steht die Frage: Was entnehmen wir der Wahrnehmung? Die vorliegende Untersuchung zur Wahrnehmung von Diversität im Setting der Personalauswahl von Schulleitungen gründet auf Pierre Bourdieus *Theorie der Praxis*. Soziale Praktiken bilden, mit ihrer materiellen Verankerung in Körpern und Artefakten[94] sowie in ihrer Abhängigkeit von impliziertem Wissen, die kleinste Einheit der sozial- und kulturwissenschaftlichen Analyse[95] (Reckwitz, 2015, S. 188ff.). Der Habitus wird im Rahmen der Sozialisation erworben. Über Nachahmungen des Handelns anderer und der Wiederholung bestimmter Handlungen, die sich als sinnvoll erwiesen haben, prägen sich die Schemata ein und werden habitualisiert (Kubisch, 2008, S. 72).

Krais und Gebauer (2013, S. 63) formulieren:

> Der Habitus funktioniert nicht mechanisch, sondern nach dem Modell lebender Systeme. Auf Lernprozesse bezogen bedeutet dies, das Gelerntes verarbeitet wird. Danach hat man sich den Vorgang der Aneignung des Sozialen nicht so vorzustellen, als sei das Indivi-

94 Als Artefakte werden in der empirischen Sozialforschung durch Reaktivität bedingte Verfälschungen von Messergebnissen bei Beobachtungen, Befragungen, Interviews oder bei der Sammlung und Auswertung von Daten bezeichnet (Wikipedia, 13.02.2017 um 12.18 Uhr).

95 Hingewiesen wird an dieser Stelle auf das Spannungsverhältnis der Theorie der Praktiken (Bourdieu) und der Theorie der Diskurse (Foucault). Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Reckwitz (2015), der in einem instruktiven Ansatz diese beiden sozial- und kulturwissenschaftlichen Welten diskutiert. Reckwitz betrachtet Praxis- und Diskurstheorie als zwei konträre Fundierungsstrategien, in deren Vokabular der Leitbegriff der anderen Theorie in der eigenen lediglich als (sekundäres) Phänomen vorkommt (Reckwitz, 2015, S. 188ff.).

duum eine Art Schrank, in dessen Fächer und Schubladen nun soziale Ordnungen, Vorstellungen, Klassifikationsschemata, Wissensbestände und so weiter einsortiert würden, gerade so, wie sie in der sozialen Wirklichkeit des sozialen Individuums vorkommen. Vielmehr wird die Fülle der einzelnen Erfahrungen, die Menschen auf Grund ihrer Tätigkeit in der Welt machen, zu einem komplexen Erfahrungswissen zusammengearbeitet und immer wieder transformiert.

Der Habitus hält jeweils nur eine kleine Zahl von Schemata bereit, die situationsspezifisch zur Anwendung gebracht werden, woraus neue Erfahrungen resultieren, die den Habitus in seiner ursprünglichen Form differenzieren (Rehbein, 2006). Der Habitus ist damit dauerhaft aber nicht unveränderlich (Kubisch, 2008, S. 73). Als ein Produkt der Geschichte ist der Habitus ein offenes Dispositionssystem, das ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert und damit unentwegt von ihnen beeinflusst wird (Bourdieu, 1996b, S. 167). Dabei ist der Habitus nicht einfach gesellschaftlich bedingt, sondern er ist durch Mitspielen, durch Handeln in der sozialen Praxis erworben und wird in der sozialen Praxis verändert und umgebildet (Engler, 2010, S. 260ff.). Von Wacquant (2001, 2010), einem langjährigen Schüler Bourdieus, wird der Habitus als (1) erworben, (2) unbewusst, (3) veränderbar, (4) dehnbar und übertragbar beschrieben (Behr, 2017, S. 93). Nach Müller (2014) basiert das Konzept des Habitus auf fünf theoretischen Momenten bzw. Grundannahmen: der Inkorporationsannahme, der Unbewusstsheitsannahme, der Strategienahme, der Stabilitätsannahme und der Wandlungsannahme[96] (ebd., S. 42f.). In der Folge wird die *Theorie der sozialen Praxis* in der vorliegenden Arbeit nicht als ein statisches Konzept aufgefasst. Die Lesart folgt nach dynamischen, erkenntnistheoretischen Aspekten, indem soziale Positionierungen im Schnittpunkt von sozialen Strukturen und Identitätskonstruktionen verortet werden[97]. Bourdieu und Wacquant (1996) for-

96 Im Jahr 2002 ging Müller noch von vier Grundannahmen aus. Erst in seiner Veröffentlichung über Pierre Bourdieu im Jahre 2014 hat Müller die Wandlungsannahme ergänzt.

97 Die traditionelle (statische) Lesart von Bourdieus Habituskonzept folgt der Auffassung, dass mit der Geburt Menschen in die habituellen Handlungsweisen ihres sozialen Felds (Nohl, 2014 nennt dieses Milieu) hineinsozialisiert werden. Noch bevor sie zu Individuen werden, sind sie einem sozialen Feld, nämlich denjenigen ihrer Herkunftsfamilie, zugehörig. Diese prägt unveränderlich den Habitus und die darin enthaltenden Wahrungs- und Denkschemata. Ich lese das Habitus Konzept als ein dynamisches Konzept, indem das Verlassen eines Feldes zugunsten einer individuellen verbesserten sozialen Lage realisierbar ist, wenngleich dies zunächst mit dem Erkennen und Verändern des eigenen Habitus und folglich mit erheblichen Restriktionen sowie Anstrengungen verbunden ist. Der ursprüngliche Habitus kann in einem neuen Feld nicht ersetzt werden, sondern unterliegt der allmählichen Transformation und Erweiterung. Er ist lernfähig und «wie ein dispositionelles Feld organisiert […], das Erfahrungen und sinnliche Ein-

mulieren zu dieser Betrachtungsweise, dass der Habitus ungeachtet seiner Stabilität kein Schicksal ist, sondern «ein offenes Dispositionssystem, das ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert und damit unentwegt von ihnen beeinflusst wird» (ebd., S. 167). Die Habitus ist demzufolge zwar relativ stabil und als tendenziell dauerhaft anzusehen, jedoch nicht als unveränderlich, sondern als in Grenzen veränderbar[98] und wandlungsfähig (ebd., S. 168). Die Wandlungsfähigkeit und Veränderbarkeit ist ebenfalls eines der charakteristischen Merkmale des Habitus (Behr, 2017, S. 97f.).

Bourdieu (2001, S. 207) verortet den Habitus in dem Dualismus von Dauerhaftigkeit und Wandlungsfähigkeit wie folgt:

> In Abhängigkeit von neuen Erfahrungen ändern sich der Habitus unaufhörlich. Die Dispositionen sind einer Art ständiger Revision unterworfen, die aber niemals radikal ist, da sie sich auf der Grundlage von Voraussetzungen vollzieht, die im früheren Zustand verankert sind. Sie zeichnen sich durch eine Verbindung von Beharren und Wechsel aus, die je nach Individuum und der ihm eigenen Flexibilität oder Rigidität schwankt.

Das Konzept vom Habitus nimmt eine bestimmte Vorstellung von der praktischen Tätigkeit der sozialen Subjekte in den Blick. Wenn es sich bei den kognitiven Strukturen der Akteure um «inkorporierte soziale Strukturen[99]» (Bourdieu, 1982, S. 730) handelt, dann ist die soziale Welt im Wahrnehmen und Handeln der Akteure über die Schemata des Habitus präsent. Die Ablösung des Denkens vom Strukturalismus hin zu einer Auffassung von der sozialen Praxis als Spiel und als Abfolge von Spielzügen beurteilt Bourdieu rückblinkend zu einem grundsätzlich dymamischen Model[100] (Bourdieu, 1994, S. 5) Auch von der sozialen Ordnung insgesamt gewinnt Bourdieu (1997, S. 270f) ein prozessuales Verständnis mittels seiner These:

drücke aufnimmt und in spezifischer Weise verarbeitet, damit aber auch selbst immer wieder modifiziert wird […]» (Krais & Gebauer, 2002, S. 63f.). Somit sind Passungen und Modifikationen möglich.

98 Dem ist allerdings sofort hinzuzufügen, dass schon rein statistisch den meisten Menschen bestimmt ist, auf Umstände zu treffen, die in Einklang mit denjenigen Umständen stehen, die ihren Habitus ursprünglich geformt haben, also Erfahrungen zu machen, die dann wieder ihre Dispositionen verstärken (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 168).

99 Kursivschreibungen in den Originalschriften von Bourdieu werden in der vorliegenden Arbeit komentarlos übernommen und im weiteren Text mit der Beschriftung [Hervorgehoben v. Verf.] versehen.

100 Es sei darauf hingewiesen, dass Cicouel (1993a) widerspricht, mit dem Hinweis, dass in allen Phasen des Werkes von Bourdieu ein Denken in Strukturen dominiert (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 128).

> Dass die etablierte Ordnung zu einem gegebenen Zeitpunkt zugleich und untrennbar sind und damit eine Zeitordnung als sich eine Erb- und Nachfolgeordnung darstellt Jede Gruppe hat so ihre Vergangenheit in der direkt unter ihr und ihre Zukunft in der direkt über ihr stehenden Gruppe vorliegen […]. Die konkurrierenden Gruppen sind durch Differenzen geschieden, die wesentlich in Zeitordnungen gründen.

Bezogen auf die vorliegende Untersuchung ist individuelles Handeln zugleich kollektives Handeln und dies gilt es in der Personalauswahl von Schulleitungen in den Kontexten zur Wahrnehmung von Diversitätsmerkmalen und zur Vermeidung von Diskriminierungen, Vorurteilen und Stereotypen aufzuzeigen. Das Habituskonzept dient als soziologische Fundierung, um die möglichen Anpassungsmechanismen Einzelner an die sozialen Felder «politische Zugehörigkeit» und «Findungsgruppe der Personalauswahl» zu rekonstruieren. Die kollektiven Handlungsmuster der Mitglieder von Findungskommissionen sollen rekonstruiert werden, um mögliche Abweichungen zu den individuellen Wahrnehmungen aufzudecken, die Hinweise zu Diskriminierungen und Stereotypen aufzeigen können. Das Habituskonzept dient im Forschungsvorhaben ebenfalls die Erklärung des Bauchgefühls[101] der Mitglieder, das oftmals handlungsleitend im Auswahlprozess wirkt. Das Forschungsinteresse gilt den sozialen Strukturen und damit verbunden den Wahrnehmungen, das Denken und das Handeln der einzelnen Akteure im Feld der Personalauswahl. Soziale Strukturen fasst Bourdieu als Machtrelationen auf, in den Handlungen sichtbar werden. Die Akteure sind somit an der Produktion und Reproduktion dieser Strukturen beteiligt (Kajetzke, 2008, S. 54). Weiter legen Bourdieus Überlegungen mit der *Theorie der Praxis* für die vorliegende Untersuchung eine empirisch gesättigte Theoriekonstruktion nahe, die mit der methodologischen Zugänglichkeit des Gegenstandes über eine praxislogische Sichtweise fundieren.

Zusammenfassend dient die soziologische Fundierung mit dem Habituskonzept in der vorliegenden Arbeit als Grundlage zur Rekonstruktion von Orientierungen, an denen sich die Struktur des Handelns ausrichtet. Die Sichtbarkeit der Bewältigungsstrategien sowie die verborgenen Motive einzelner Personen und ihre möglichen Anpassungen an die weiteren Mitglieder im sozialen Feld können mit Hilfe dem Habituskonzept nachvollziehbar gemacht werden. Hierfür bilden das Habituskonzept von Pierre Bourdieu und die Wahl der Datenauswertung mit der dokumentarischen Methode von Ralf Bohnsack eine furchtbare Verbindung, die in der Typenbildung mündet. Der Typenbildung

101 Das Bauchgefühl bildet im Auswahlwahlprozess eine wichtige Rolle. Das Urteil für einen Bewerber*innen basiert auf Sympathie und weniger auf den tatsächlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kanning, Pöttker, & Klinge, 2008, S. 3)

liegen die Suche und das Verstehen des subjektiven Sinns der Handlungspraxis der befragten Personen zugrunde. Das Vorgehen gründet auf der Annahme, dass der Mensch von Motiven geleitet wird, die sein Handeln bedingen und die unter soziologischer Blickrichtung forschend rekonstruiert werden können, die dem Handelnden jedoch nicht zwangsläufig reflexiv zugänglich sind. Diese implizieren Regeln, die die Akteure zu ihrer eigenen Sicht der Situation und zu Bewältigungskonzepten führen, basieren zunächst auf den habituellen Dispositionen. Es entwickeln sich unter dem Blickwinkel von Bourdieu ein reziprokes Verhältnis zwischen Individuum und Feld, da die Verhaltensstrategien im sozialen Feld, im Falle der vorliegenden Untersuchung der Findungskommission, wahrgenommen und anerkannt werden (Bobeth-Neumann, 2013, S. 173f.). Der Exkurs zur Pädagogik der kulturellen Zugehörigkeit dient der soziologischen Fundierung als Unterstützung, da Nohl (2014) Entwicklungslinien der Habituskonzeption aufgreift und mit kollektiven Zugehörigkeiten generationelle, geschlechtsspezifische, regionale und andere kollektive Einbindungen betrachtet, um mögliche Diskriminierungen zu rekonstruieren. Im Verständnis der Autorin bestehen zwischen den Milieubegriff von Nohl (2014) mit dem Habitusbegriff von Bourdieu eine fruchtbare Verbindung. Beide verfügen über eine geringe reflexive Bewusstheit, die sich als «modus operandi» (Bourdieu, 1974, S. 151), d. h. die Art und Weise des Funktionierens ihrer Denk, - Wahrnehmungs- und Handlungsmuster können nicht abgefragt werden, sondern müssen aus den Produkten des Denkens, Wahrnehmens und Handels, aus dem «opus operatum» (ebd., S. 151) rekonstruiert werden (Nohl, 2014, S. 140f.). Die Ausführungen von Nohl (2014) stehen in der Tradition der Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1980) sowie der Ethnomethodologie von Harold Garfinkel (1967) und ermöglichen ein Analyseverfahren der empirischen Daten mit der dokumentarischen Methode. Die dokumentarische Methode Bohnsacks bezieht sich an wesentlichen Stellen auf das Habituskonzept Bourdieus und stellt Methoden zur Habitus Rekonstruktion bereit (Meuser, 2001). Sie eröffnet einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure[102] und damit zur Handlungspraxis. Die Rekonstruktion der Handlungspraxis in der Personalauswahl von Schulleitungen zielt dabei auf das dieser Praxis zugrundeliegende habitualisierte Orientierungswissen, welches das Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert (Bohnsack, Nentwig-Gesemann, & Nohl, 2013, S. 9).

[102] Das handlungsleitende Wissen der Akteure bezieht sich in diesem Zusammenhanghang auf Akteure als einzelne Individuen und nicht wie aus der Governance Perspektive (Altrichter & Merki, 2010; Altrichter, Brüsemeister, & Wissinger, 2007) auf Gruppen.

6.2 Pierre Bourdieu: Das Konzept des Habitus

In diesem Kapitel sollen die zentralen Aspekte das Habituskonzept[103] von Pierre Bourdieu für die vorliegende Untersuchung herausgearbeitet werden[104], da diese besonders das Zustandekommen sozialer Positionierung von Individuen, das (Re-) Produzieren von Denk- Wahrnehmungs- und Verhaltensmustern durch soziale Einübung und die Bildung von Ungleichheiten nachvollziehbar macht. Anschliessend werden die zentralen Begriffe Habitus, soziales Feld und Kapital, welche einen Bezug zur vorliegenden Untersuchung aufzeigen, umrissen sowie in Kontext zum Schulleitungsfeld diskutiert. Aufgrund der spezifischen Sichtweise von Bourdieu zur Kategorie Geschlecht, die einen Widerspruch zur konstruktivistischen Frauen- und Geschlechterforschung bildet, werden zum Verständnis die unterschiedlichen Perspektiven zu den Begrifflichkeiten Habitus und Gender erörtert. Die Darlegung der Begriffe erfolgt auch vor dem Hintergrund, dass Geschlecht eine Merkmalsausprägung von Diversität darstellt.

Das Konzept vom Habitus mit den Vorstellungen vom sozialen Raum, vom sozialen Feld, vom kulturellen Kapital und von der symbolischen Gewalt zählt zu den zentralen Erkenntnisinstrumenten von Pierre Bourdieu. Kennzeichnet man seine Theorien als Lehre der sozialen Praxis, so bildet die Kategorie des Habitus deren Kernstück. Diese Theorie kündigt einen Paradigmenwechsel im sozialwissenschaftlichen Denken an, welche die Abkehr von einer Vorstellung von sozialem Handeln darstellt, die dieses als Resultat bewusster Entscheidungen bzw. als das Befolgen von Regeln begreift. Die Beteiligung des Akteurs bei Bourdieu hat nichts mit einem phänomenologischen Verständnis selbstbestimmt handelnden Subjekts[105]zu tun. Der Begriff «Habitus» selbst ist weder in

[103] Habitus ist ein lateinisches Wort, für das es keinen deutschen Plural gibt. Da Bourdieu die männliche Form für den Habitus in seinen Schriften verwendet, wird in der vorliegenden Untersuchung diese aufgrund des Nachziehens von Bourdieu ebenfalls angewendet.

[104] Für die begrifflichen Klärungen und die Darstellung ausgewählter Forschungsbefunde wurde neben den Schriften von Bourdieu auch auf einen umfangreichen Bestand an Sekundärliteratur aus den Sozialwissenschaften, der Soziologie und der Erziehungswissenschaften zurückgegriffen (Schwingel, 2003; Rehbein, Saalmann, & Schwengel, 2003; Rehbein, 2006; Bremer, 2007; Krais & Gebauer, 2013; Lenger, Scheickert, & Schumacher, 2013; Bobeth-Neumann, 2013; Fröhlich & Rehbein, 2014; Behr, 2017)

[105] Den konstruktivistischen Akteur, den Bourdieu in seine Theorie einführt, hat mit dem des philosophischen und soziologischen Konstruktivismus phänomenologischer Prägung wenig gemein (Kajetzke, 2008, S. 54). Bourdieu (1992b, S. 144) betont, dass: «erstens […] diese Konstruktion sich nicht in einem sozialen Leerraum vollzieht; zweitens, dass die strukturierenden, die kognitiven Strukturen, ihrerseits sozial strukturiert sind, da sie einer sozialen Genese unterliegen; drittens, dass die Konstruktion der sozialen Wirklichkeit nicht nur individuelles Werk ist, sondern auch ein kollektives Unternehmen werden kann».

der Philosophie noch in den Sozialwissenschaften neu, er findet sich bei Emilie Durkkeim[106], Nobert Elias[107], Michel Foucault, Karl Marx[108], Marcel Mauss[109] Max Weber oder Panofsky.[110] Die endgütige spezifische, systematische Bedeutung erhält der Begriff «Habitus» allerdings erst in der sozialen Welt von Pierre Bourdieu (Krais & Gebauer, 2013, S. 5).

Im allgemeingültigsten Sinne sind mit dem Habitus die Haltung des Individuums in der sozialen Welt, seine Dispositionen[111], seine Gewohnheiten,

[106] Oberflächlich betrachtet vertritt Bourdieu mit Durkheim die Meinung, jeder Mensch wachse so in die Gesellschaft hinein, dass er darin einen bestimmten Platz habe oder finde der Habitus designiert die soziale Position (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 34).

[107] Elias bezieht den Habitusbegriff auf Verhaltensmuster, die von aussen beobachtbar sind. Der Fokus von Elias richtet sich auf nationale Unterschiede und kulturelle Differenzen.

[108] Für Marx und Bourdieu wird die Geschichte prinzipiell durch die Praxis der sozialen Akteure bestimmt. Beide legen sich auf ein Grundmotiv der Aufklärung fest: Wenn soziale Strukturen ohne die Praxis der sozialen Akteure nicht denkbar sind, dann sind solche Strukturen die sich gegenüber ihren Produzenten verselbständig haben, kritikwürdig. Marx und Bourdieu stehen mit dieser theoriearchitektonischen Grundfigur ganz grundsätzlich für eine herrschaftskritische Analyse von Gesellschaften ein (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 46).

[109] Mauss bezeichnet die kollektiven Gewohnheiten als eine Kreuzung sozialer Praktiken, die je nach Gesellschaft und Tradition unterschiedlich darstellen und historisch gewandelt werden. «Ich habe also während vieler Jahre diese vage Vorstellung von der sozialen Natur des Habitus […]. Dieses Wort ist weitaus besser als Gewohnheit, das Bestehende, das Erworbene […]. Diese Gewohnheiten variieren vor allen mit den Gesellschaften […]. Man hat darin Techniken und das Werk der individuellen und kollektiven praktischen Vernunft […]» (Mauss, 1989b, S. 202f.). Von hier aus lassen sich Bezüge zu Bourdieus Habitus herstellen, da die Gabe für Mauss ein spezifisches Phänomen einer Kreuzung sozialer Praktiken ist. Das bedeutet folglich, dass die Analyse des Gebens und Nehmens gehört zum allgemeinen soziologischen Untersuchungsbereich des Habitus, die nach Mauss aus den konkreten Gruppenleben heraus entstandene, inkorporierte Techniken des Körpers sowie Denk, - Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen umfassen und sich zu symbolischen Ordnungen und Strukturen verfestigen können (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 55f.)

[110] Panofsky selbst hat den Begriff Habitus eingeführt, um die Tendenz zu einem bestimmten künstlerischen Handeln und einer spezifischen ästhetischen Wahrnehmung nicht an einen einzelnen Künstler zu binden. Nach Panofsky bezeichnet der Habitus eine gemeinsam geteilte Disposition, die erklären kann, wie es möglich ist, dass Künstler verschiedener Disziplinen, ohne sich miteinander abzustimmen, ab einem bestimmten Zeitpunkt die gleichen Gestaltungsprinzipien in ihre jeweilige Kunst einführen und damit eine neue Kunstepoche begründen. In den von ihnen geschaffenen Kunstwerken repräsentieren sich ihre ästhetischen Gestaltungsprinzipien über eine Vielzahl konkreter Einzelmuster, die prinzipiell ähnlich gestaltet sind und dem gleichen ästhetischen Schema, etwa dem der Gotik oder der Renaissance, folgen (Barlösius, 2011, S. 54; Behr, 2017, S. 76).

[111] Der Begriff Dispositionen hat seine Wurzeln mit lateinischen disposito. Im heutigen Sprachgebrauch wird der Begriff im Sinne von Veranlagung, Neigung, Gesinnung oder Bereitschaft verwendet (Suderland, 2009a, S. 73)

seine Lebensweise, seine Einstellungen sowie seine Wertvorstellungen gemeint. Mittels des Habitus sind die Menschen in der Lage, an der sozialen Praxis teilzunehmen sowie soziale Praxis hervorzubringen. Der Habitus enthält Denkschemata, die der Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit dienen, mithilfe deren diese Wahrnehmungen geordnet und interpretiert werden, ethische Ordnungs- und Bewertungsmuster, ästhetische Massstäbe zur Bewertung kultureller Produkte und Praktiken sowie Schemata, die die Hervorbringung von Handlungen anleiten. Diese Einzeldimensionen wirken im sozialen Handeln miteinander verbunden (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 112f.). Generell werden im Sprachgebrauch unter dem Begriff Habitus das äussere Erscheinungsbild bzw. die Gesamtheit des Auftretens, sich Bewegens und Verhaltens auch die Anlage und Haltung soiwe Vorlieben, Gewohnheiten und Lebensweise eines Menschen gefasst (Schwingel, 2003, S. 54; Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 113; Lenger, Schneickert, & Schumacher, 2013, S. 13f.). Der Habitus zeigt sich in sämtlichen menschlichen Verhaltensweisen. Nach Kastl (2007) können alltagssprachlich drei semantische Sinnschichten der lexikalischen Grundbedeutung des Habitusbegriffs unterschieden werden:

- Habitus als Merkmals- und Eigenschaftsmuster, welches sich in äusseren Realisierungsformen und im Gesamterscheinungsbild einer Person zeigt.
- Habitus als innere Haltung, Disposition im Sinne einer dauerhaften Fähigkeit, Neigung und Anlage der äusseren Merkmale zu verkörpern, zu produzieren und zu reproduzieren.
- Habitus als Gesamtheit von Gewohnheiten, die durch Gewöhnung erworben werden (Kastl, 2007 zitert nach Behr, 2017, S. 76).

Diese Sinnschichten sind in der philosophischen Fassung des Habitusbegriffs als auch in Bourdieus soziologischer Habituskonzeption zu finden. Bei der Verwendung des Habitus in soziologischen Kontexten steht stets die Beschreibung von bestimmten Angehörigen von sozialen Gruppen im Vordergrund. Insofern werden mit dem Habitusbegriff weder psychologische noch kognitivistische reduzierte Charakterisierungen angestrebt, vielmehr können Fragen danach «wie jemand ist» und «wie jemand geworden ist» aus einer spezifischen soziologischen Sichtweise beantwortet werden. Mit dem Habitus wird keine vollständige Bestimmung eines Menschen vorgenommen, sondern mit diesem Begriff kann das Individuum als sozialer Akteur und als Ausdruck des Sozialen bzw. der Gesellschaft analysiert werden (Behr, 2017 S. 76f.). Bourdieu bezieht den Habitus ausschliesslich auf soziale Akteure. Er wohnt nicht wie bei Leibnitz dem Geist oder Wesen inne, sondern dem Körper (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 111). Er ist «Leib gewordene Geschichte, er ist einverleibt, inkorporiert» (Bourdieu, 1976, S. 200). Ausgangspunkt des Habitus ist das vergesellschaftete Individuum, dessen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungschemta von der sozialen

Welt geprägt werden. Folglich ist der Habitus handlungsgenerierend und lenkt die Wahrnehmung[112] (Kajetzke, 2008, S. 55). Der Habitus ist gleichzeitig die Grundlage bewusster Handlungen sowie dem Bewusstsein entzogen. Er konstituiert Bewusstsein und wird häufig in Verbindung mit Bewusstsein im Handeln aktualisiert, kann jedoch nicht bewusst und willkürlich verändert werden. Der Mensch übt eine bestimmte Denk-, Wahrnehmungs- oder Handlungsweise in einem bestimmten sozialen Umfeld ein, indem er sie ausübt. Diese im Körper verankerte Ausübung bildet die Grundlage späteren Denkens, Wahrnehmens und Handelns. Die Grundlage verkörpert das soziale Umfeld (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 111ff.). Der Habitus zielt somit nicht nur auf die Sozialisationsfähigkeit oder Sozialisationsdürftigkeit des Menschen ab, sondern auf die Verinnerlichung und damit in der Folge Reproduktion von Ungleichheiten in der sozialen Struktur (Kajetzke, 2008, S. 55). Bourdieu beschreibt den Habitus als «System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen», die als «Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen, die objektiv an ihr Ziel angepasst sein können» auftreten (Bourdieu, 1987, S. 98), und zwar im Sinne einer «Spontaneität ohne Wissen und Bewusstsein» und weiter «Als einverleibte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte ist der Habitus die wirkende Präsenz der gesamten Vergangenheit, die ihn erzeugt hat» (Bourdieu, 1987, S. 105; Krais & Gebauer, 2013, S. 5). In den Habitus sind die Denk- und Sichtweisen, die Wahrnehmungsschemata, die Prinzipien des Urteilens und Bewertens eingegangen, welche in einer Gesellschaft am Werk sind. Er ist das «Körper gewordene Soziale» (Bourdieu, 1987, S. 161). Als Habitus benennt Bourdieu ein generierendes Prinzip, einen Operator oder «modus operandi» (eine Art des Vorgehens oder Handels), der jene regelhaften Improvisationen hervorbringt, die man gesellschaftliche Praxis nennen kann. Dabei ist der Habitus kreativ und erfinderisch, weil er in der Lage ist, in neuen Situationen neue Verhaltensweisen hervorzubringen. Er hat das Potenzial einer «ars inveniendi», einer Kunst des Erfindens. Dieser Operator ist Produkt der Geschichte eines Individuums gewonnene Erfahrung und damit nicht nur «modus operandi» (Bourdieu, 1982, S. 281) sondern ebenfalls «opus operatum» (ebd., S. 281) also ein Produkt. Er ist verinnerlichte, inkorporierte Geschichte, in ihm wirkt die gesamte Geschichte, in ihm wirkt die Vergangenheit, die ihn hervorgebracht hat, in der Gegenwart fort (Krais & Gebauer, 2013, S. 5f.).

[112] Habituelles Erkennen und Handeln funktioniert Bourdieu zufolge vorreflexiv (Kajetzke, 2008, S. 55).

Im Gegensatz zur generativen Grammatik von Chomsky[113](1969) ist der Habitus nicht als angeborene, sondern als erfahrungsabhängige Konstruktion entworfen. Im Vergleich zu den Grundsätzen anderer Theoretiker wie Foucault[114] kommt Bourdieu ohne den Begriff Subjekt aus, worin sich in signifikanter Art und Weise die inhaltliche Ausrichtung seines Konzeptes manifestiert. Bourdieu fokussiert in seiner Betrachtungsweise das Subjekt als einen sozialen Akteur,

113 Bourdieu bezeichnet den Habitus als ein «generatives Prinzip» und vergleicht diesen in seinen Schriften mit der «generativen Grammatik» von Chomsky, um seine «aktive, erfinderische und schöpferische Fähigkeit» (Bourdieu, 1999, S. 286) zu betonen. In der Theorie von Chomsky verfügen die handelnden Subjekte über ein System generativer Strukturen, dass unbegrenzt viele Äusserungen erzeugen können. Als Folge sind Subjekte fähig, auf verschiedene Situationen zu reagieren und neue Äusserungen hervorzubringen, die aus zwei Gesichtspunkten zentral für Bourdieu sind. Sie sind passend zur Situation und zum handelnden Subjekt. Somit gelten sie als typisch für die Situation und für den Handlungsstil der Person. In dieser Perspektive kann der Vergleich zwischen dem Habitus mit der Grammatik als sinnvoll bezeichnet werden, da anhand der Analogie mit der Grammatik die Positionierung des Habitus zwischen Subjekt und Gesellschaft erkennbar wird. Chomsky verlagert den Grund für grammatisches Sprechen in das Subjekt, dessen inneres Produktionssystem so strukturiert ist, dass es Äusserungen hervorbringt, die mit der rekonstruierten Grammatik der Sprachwissenschaftler übereinstimmen. Die Übereinstimmung wird durch eine gesellschaftliche «Verhaltensgrammatik» hervorgerufen. Übertragen auf den Habitus, liegt der Grund für regelhaftes Verhalten nicht darin, dass die Subjekte einer äusseren Grammatik folgen, sondern er wird in die handelnden Individuen gelegt. Somit ist der Habitus so beschaffen, dass er Handlungen hervorbringt, die mit der «Verhaltensgrammatik» übereinstimmen (Krais & Gebauer, 2013, S. 31ff.).

114 Die poststrukturalistische Theorie Foucaults und der genetische Strukturalismus Bourdieus lassen sich beide als praxistheoretische Ansätze charakterisieren, die nach der Regelmässigkeit sozialer Praktiken Fragen (Reckwitz, 2015). Wissen erscheint in beiden theoretischen Positionen als Geordnetes und Ordnendes, «als strukturierte und strukturierende Struktur» (Bourdieu, 1987, S. 98), die produktiv und zwingend ist. Die Grenzen des Denkens und Handelns des grundlegenden vergesellschafteten Individuums werden dabei von historisch spezifischen sozialen Strukturen gesetzt, die einen «Raum des Möglichen» bilden. Diesen Begriff übernimmt Bourdieu von Foucault. Die Regelmässigkeit der Praktiken unterliegt einer Verkettung und ist damit systematisch einer bewussten Beeinflussbarkeit entzogen. Foucaults «Sozialgeschichte» und Bourdieus «Habitusdispositionen» fokussieren historische Diskontinuität und lassen als gemeinsame Basis den Einfluss von Canguilhems erkennen. Beide ersetzen ein Denken in Substanzen durch ein Denken in Relationen und entwickeln damit eine historische Perspektive (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 44; Reckwitz, 2015, S. 188ff.). Die obige Ausführung zur Betonung der Gemeinsamkeiten zwischen Foucault und Bourdieu, darf aber die bestehenden Differenzen nicht ausser Acht lassen. Zu den zentralen Unterschieden zählt Foucaults Ansatz der Archäologie des Wissens sowie dessen Analyse der Disziplinarmacht, bei der Bourdieu die Vernachlässigung individueller Interessen auf der Akteursebene kritisiert und auf den Begriff des Feldes als zentrale Differenz in der Konzeption des sozialen Raumes verweist (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 44f.).

als Handelnden und Träger des Habitus und richtet sein Augenmerk auf die Homologien, welche das verbindende Element zwischen verschiedenen Verhaltensweisen sowie Handlungsmustern unterschiedlicher Menschen aufgrund der Existenz einer gemeinsamen subjektübergreifenden Habitusform bilden Der Habitus, die «Wurzeln der Praxen», (Bourdieu, 1981, S. 187) äussert sich sowohl in den Erscheinungsformen des Auftretens und in den Präferenzen als auch in der universellen Bevorzugung eines bestimmten Umkreises (Bobeth-Neumann, 2013, S. 88f.).

Die Basis der individuellen Erscheinungsformen bilden die individuellen Erfahrungen und die stetige Suche «nach Bedingungen, die denen seiner Erzeugung entsprechen, eben weil er für die gerüstet ist» (Rehbein, 2006, S. 94). Der Habitus wirkt als «strukturierte Struktur, die als strukturierende Struktur fungiert» (Bourdieu, 1987, S. 98). Der Ursprung liegt in der Vergangenheit, die Entstehung ist für den Habitus Träger nicht rekonstruierbar, doch seine Funktion ist der Handlungsanzeiger für die Zukunft. Der Extrakt der gelebten Lebensgeschichte ist in Form des Habitus selbstverständlich aktivierbar ohne Bewusstsein dafür, «dass es das, was es erkennt, selbst hervorbringt» (ebd., S. 257). Der Akteur[115] entwickelt einen Habitus, indem sich die frühen Erfahrungen des sozialen Orts, in den er/sie hineingeboren wurde, eingelagert haben. So eröffnet er einen Habitus für bestimmte Wünsche, Zeithorizonte, Aspirationen, Umgangsweisen mit der Welt und schliesst andere aus (Krais & Gebauer, 2013, S. 43). Diese «Art Erfahrungswissen» (ebd., S. 27) bewirkt eine Kanalisierung und Interpretation der alltäglichen Wahrnehmung auf Basis der inkorporierten Denkschemata und markiert ein Orientierungsmuster, welches «mit der automatischen Sicherheit eines Instinktes» (Bourdieu, 1987, S. 191) funktioniert. Im Alltagsgeschehen werden die Eigenschaften und Handlungsweisen der Mitmenschen ebenso wie auch Gegenstände unterschiedlich, jedoch als legitime und unabänderliche Wirklichkeit wahrgenommen, ohne dass die eigene Perzeptibilität hinterfragt wird (Bobeth-Neumann, 2013, S. 89). Das dazu passende soziale Feld verhindert ein Infrage stellen der bestehenden Denkstrukturen und bringt ein mit dem Agieren übereinstimmendes Verhalten hervor. Die sich ähnelnden Habitus der Akteure einer Klasse oder eines Feldes ermöglichen die Ausübung bestimmter Praktiken «ohne jede direkte Interaktion und damit erst recht nicht ohne ausdrückliche Abstimmung […] weil die Form der Interaktion selbst den objektiven Strukturen geschuldet ist […]» (Bourdieu,

[115] Der Mensch ist nach seiner Überzeugung kein völlig freies und selbstbestimmtes Subjekt, sondern ein gesell-schaftlich geprägter Akteur, dessen Habitus ebenfalls gesellschaftlich bedingt ist und seine gegenwärtigen und zukünftigen Handlungen beeinflusst. Demzufolge konstatiert Bourdieu (2001), dass «der Akteur nie ganz Subjekt seiner Praxis» (ebd., S. 178) sein. (Behr, 2017, S. 80).

1987, S. 109). Die habituelle Vorgabe dient nicht nur der Orientierung innerhalb des gesellschaftlichen Möglichen, sondern verfügt darüber hinaus auch über sinnstiftende Funktionen. Die Agierenden handeln innerhalb eines Feldes, das Bourdieu als Illusio (praktischer Sinn für das Spiel) bezeichnet (Bobeth-Neumann, 2013, S. 89f.). Illusio beinhaltet die Art und Weise, wie ein sozialer Akteur an einem feldspezifischen Gesellschaftsspiel teilhat, in ihm verhaftet ist, wie er an es glaubt, wenn er an es glaubt, ob er seinen Nutzen erkennt sowie den von ihm geforderten Einsatz leisten möchte (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 129f.). Die Spielregeln innerhalb des Feldes sind bekannt und die Handelnden erkennen diese intuitiv an, da sie in die Spielabläufe hineingeboren werden, sodass sie weder ihren Einsatz noch die Begrenztheit dieser Konstruktion ausserhalb des Feldes erkennen können Bobeth-Neumann, 2013, S. 90).

Bourdieu (1987, S. 150) formuliert:

> Nur dem, der sich vollständig vom Spiel zurückzieht, der vollständig mit dem Zauber, der Illusio bricht und damit auf alles verzichtet, um das es diesem Spiel geht […], nur ihm kann sich die Welt in der Absurdität einer des Künftigen und mithin des Sinns entblössten Gegenwart darbieten […].

Dies bedeutet jedoch nicht, dass das Subjekt in seinen Entscheidungen unfrei ist. Der Habitus gibt lediglich den Radius der Präferenzen vor, innerhalb dessen das Spektrum der Alternativen noch sehr variationsreich ist und innerhalb dessen selbstverständlich gewählt wird, ohne dass ein Interesse am Blick über das Terrain hinaus, ausser zur Bildung eines distinktiven Urteilsvermögens, besteht (Bourdieu, 1987, S. 104). Der Habitus erfüllt somit eine regulierende Funktion. Seine spezifische Ausformung und die Ausführung einer passenden Praxis bedeuten die Voraussetzung für die Neigung zu bestimmten Feldern (Bobeth-Neumann, 2013, S. 90).

6.2.1 Übertragung des soziologischen Zugangs auf das Schulleitungsfeld

Im Kern der Theorie, so kann festgestellt werden, geht es um Machtverteilungen, welche die Struktur des Feldes und die dort vorfindlichen Positionen festlegen und die Akteure mit unterschiedlichen Voraussetzungen ausstattet, um auf dem Feld ihre Ziele zu verfolgen

Bezogen auf den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung bilden Habitus und Feld folgenden Stellenwert: Der Habitus erzeugt auf Seiten der Bewerber*innen ihr generelles Interesse an der Erweiterung ihres beruflichen Handlungsspielraumes auf das soziale Feld Schulleitung und bringt konfrontiert mit diesem Denk- und Wahrnehmungsmuster hervor, die in Bewertungs-

und Handlungsschemata münden und die Auswahl mitgestalten. Damit wird der dynamischen Lesart der Habituskonzeption Rechnung getragen, da die Anpassung an das neue soziale Feld die Lernfähigkeit betont. Auf Seiten des Feldes «Führung» erzeugt der Habitus den Wunsch der passenden Personalauswahl nach zunächst individuellen Wahrnehmungen, Wertvorstellungen und Gewohnheiten der einzelnen Mitglieder, in den die Prinzipien des Urteilens und Bewertens eingegangen sind. Das spezifische Milieu, wie das berufliche und soziale Feld prägt die Wahrnehmungen. Jedes Mitglied der Findungskommission bewertet demzufolge im Moment der Personalauswahl die Diversitätsmerkmale auf Seiten des Bewerbers und der Bewerberin nach den «einverleibten» (Bourdieu, 1987, S. 105) Strukturen und Mechanismen der Wahrnehmung, Denkweisen und Handlungen. Die individuellen Erfahrungsräume münden in die Wahrnehmung der Diversitätsmerkmale und beeinflussen die Entscheidungen. Die eigengesetzliche Bewältigungsform erfolgt jedoch «nicht losgelöst vom vorhandenen sozialen Umfeld […], denn dieses Feld macht bereits definitorische Vorgaben und hat einen entscheidenden Sozialisationseffekt auf die sich darin bewegenden Individuen» (Friebertshäuser, 1992, S. 302). Das passende soziale Feld, in diesem Falle das Kollektiv der Findungskommission, verhindert die Infragestellung der bestehenden Denkstrukturen und bringt nicht nur feldkonformes, sondern auch ein mit dem Agieren übereinstimmendes Verhalten hervor. Die sich ähnlichen Habitusformen, gebildet mittels der politischen Zugehörigkeit innerhalb der Findungskommission bilden eine Klasse und ein Feld und ermöglichen die Ausübung von Praktiken «ohne ausführliche Abstimmung» (Bourdieu, 1987, S. 109). Während individuelle habituelle Denkschemata zunächst von der Schichtzugehörigkeit geprägt sind, bündeln sich diese als kollektive Einbindungen mit der Mitgliedschaft in der Findungskommission. Dabei wäre zu vermuten, dass zwischen der Schichtzugehörigkeit und der politischen Partei ein Zusammenhang besteht und sich die habituellen Prägungen sich ähneln. Als Beispiel sei genannt das Arbeiternehmer sich stärker an sozialen Themen von politischen Parteien orientieren, hingegen Arbeitgeber sich mit den Programmen wirtschaftlich-liberalen Parteien identifizieren. Folglich bilden die Mitglieder einer politischen Partei ein soziales Feld indem die Praktiken ohne Aushandlungen von allen befolgt werden. Im Zusammenhang zur Wahrnehmung von Diversität bedeutet dies, dass zunächst die Merkmalsausprägungen von den einzelnen Mitgliedern nach ihren Gewohnheiten und Lebensweisen wahrgenommen werden, diese sich aber im Sinne der Schnittmengenlogik sich im Feld der Findungskommission an unausgesprochene kollektive Praktiken anpassen. Unter dieser Perspektive leitet der Habitus der Mitglieder der Findungskommission in der vorliegenden Untersuchung das generelle Interesse an der Passung zu den organisationalen Strukturen, der Aufgaben und Kom-

petenzen von Schulleitungen als auch ihre Präferenz für die Wahrnehmung bestimmter Merkmalsausprägungen von Diversität.

Da dem Habitus ebenso gewisse Trägheitselemente zugewiesen werden, gilt es, das Spektrum der Habitus Veränderungen und der Chancen eines sozialen Aufstiegs, wie bei der Personalauswahl von Schulleitungen, ins Auge zu fassen. Betritt der Akteur beispielsweise durch einen Berufswechsel (Lehrperson vs. Leitungsfunktion der Schule; Privatperson vs Mitglied der Schulpflege) oder eine neue Freizeitaktivität ein bislang unbekanntes Feld, zeigt sich der Habitus sukzessive anpassungsfähig, was dem Akteur Akzeptanz im neuen Umfeld ermöglicht. Neue Denkstrukturen und Handlungsweisen ergänzen die ursprüngliche habituelle Prägung, ohne sie zu überschreiben. Dieser Erhalt der primären Beschaffenheit des Habitus kann sich bei einem avisierten sozialen Emporkommen als obstruktiv erweisen. Unter einem sozialen Aufstieg versteht Bourdieu vorwiegend eine positionelle Optimierung eines Akteurs innerhalb seines ursprünglichen Feldes. Grundlegend für diese Verschiebung ist die Tatsache, dass sich eine Position stets ausschliesslich in der Abgrenzung zu anderen Positionen sowie durch die wechselseitige Platzvergabe durch andere Akteure, also durch Unterschneidungen und Zuweisungen, bestimmen lässt. Inmitten eines Feldes sind hierarchische Verschiebungen keine Seltenheit und Veränderungen der Sozialstruktur innerhalb der Gruppe vollziehen sich, «[…] ohne dass das etwas an ihrer herrschenden oder beherrschten Position gegenüber den anderen Gruppen ändert. Deshalb kann die Reproduktion der Sozialstruktur durchaus die Form einer Strukturverlagerung annehmen […]» (Bourdieu, 1981, S. 71). Bourdieu hält auch das Verlassen eines Feldes zugunsten einer individuellen verbesserten sozialen Lage für realisierbar, wenngleich dies zunächst mit dem Erkennen und Verändern des eigenen Habitus und folglich mit erheblichen Restriktionen sowie Anstrengungen verbunden ist, die zu ertragen der Blick auf die antizipierte aussichtsreiche Zukunft erleichtert. Der ursprüngliche Habitus kann nicht einen dem neuen Feld angemessenen ersetzt werden, sondern unterliegt der allmählichen Transformation und Erweiterung. Er ist lernfähig und «wie ein dispositionelles Feld organisiert […], das Erfahrungen und sinnliche Eindrücke aufnimmt und in spezifischer Weise verarbeitet, damit aber auch selbst immer wieder modifiziert wird» (Krais & Gebauer, 2013, S. 63f). Was bleibt, ist die Prägung des Habitus auf den fortwährenden Wunsch, dazuzugehören und die Nachwirkungen «von der Anstrengung des Aufstiegs, von den Entsagungen auf dem Weg nach oben, von der Sorge um dem Eindruck, der er und sie auf die anderen machen, und vor allem Bestreben, ihre Herkunft, ihre Geschichte und ihre Nähe zu den unteren Klassen zu vergessen und unsichtbar zu machen» (ebd., S. 47). Den Bemühungen, welche mit dem sozialen Aufstieg einhergehen, wohnt meist ein Bruch zum alten Umfeld, «zu anderen Familienmitgliedern […], die nicht vorwärtsgekommen sind», inne. «Vom Überläufer

wird eine völlige Umkehrung seiner Werteordnung, eine Umstellung seiner ganzen Lebensführung verlangt» (Bourdieu, 1981, S. 189). Bourdieu selbst betrachtet das Verstehen der Hintergründe als wesentlich für das Infrage stellen und Verändern der gesellschaftlichen Strukturen. So übt er etwa Kritik an der reproduktiven Institutionalisierung des Schulsystems, welches unterschwellig ein gewisses habituelles Gebaren erwartet und voraussetzt, dessen Existenz oder Nichtexistenz die Demarkationslinie darstellt, Begünstigungen für Begünstige entlang der bestehenden Kapitalstruktur hervorbringt und bezüglich der Zukunftschancen der Schüler und Schülerinnen einen «Schicksalseffekt» (Bourdieu, 1998b, S. 45) hat[116] (Bobeth-Neumann, 2013, S. 90ff.).

Bourdieus Anliegen ist es in erster Linie, eine Theorie zu entwerfen, welche die Logik des Handelns erklärbar macht, weil sie sich direkt aus empirischen Erkenntnissen ableitet. Bereits aus den obigen Erklärungen seines Habituskonzepts wird ersichtlich, dass der Fokus über den Handlungshorizont der einzelnen Person hinausgeht und sich immer wieder auf die Partizipation an einem sozialen Feld richtet, wobei zwischen Habitus und Feld eine reziproke Beziehung existiert (Bobeth-Neumann, 2013, S. 92). Bezogen auf die Personalauswahl und die Wahrnehmung von Merkmalsausprägungen zu Diversität dient Bourdieu als Grundlage zur Erklärung, wie die Wahrnehmungen als soziale Praktiken der einzelnen Mitglieder der Findungskommission im gemeinsamen sozialen Feld *Findungskommission* wirken. Die sozialen Praktiken und die Rekonstruktion des Anpassungsprozesses der individuellen Handlungsstrukturen und Wahrnehmungen an die kollektiven Praktiken eröffnet auch einen Blick auf mögliche diskriminierende Momente in der Auswahl. Dementsprechend wird die Begriffsbestimmung des Feldes substanziell.

Die Gesellschaft lässt sich gemäss Bourdieu als sozialer Raum oder als soziales Feld[117] fassen. Da die Makrostruktur sozialer Systeme von Bourdieu mit dem Begriff «Raum» gefasst wird und sich die vorliegende Arbeit auf die Mikroebene des Systems Schule fokussiert, kommt die Bezeichnung *soziales Feld*[118] zur Anwendung. Akteure bilden ein gemeinsames soziales Feld, in wel-

116 Eine ausführliche Darstellung zu Bourdieus pädagogischer Betrachtung findet sich in Liebau, 1987, S. 144f.

117 Das Verhältnis von Raum und Feld ist bei Bourdieu nur ansatzweise einer systematischen Klärung unterzogen. Manchmal setzt er Feld mit Raum gleich, an anderen Stellen sieht es so aus, als wolle er den Feld-Begriff für die (symbolische) Ebene der Praxis und den Raum-Begriff auf die objektiven Eigenschaften beschränkt wissen (Schwingel, 2003, S. 61).

118 Bourdieu versteht ein soziales Feld als ein «Netz oder eine Konfiguration von objektiven Relationen zwischen Positionen»(Bourdieu, 1996, S. 127), die von Akteur*innen eingenommen werden. Diese sind verschieden und die Heterogenität wird als Bestandteil des Konzeptes verstanden. Dabei werden die sozialen Felder als Kräfte-felder vorgestellt, deren Dynamik in den Beziehungen der Akteure zueinander liegt (Engler, 2010, S. 262).

chem sich ihren subjektiven Habitus aktualisieren und beobachtbar werden. Allerdings sind die Akteure nicht nur Mitglied eines einzigen Feldes, sondern agieren zuweilen in unterschiedlichen Feldern, bezogen auf die vorliegende Untersuchung beispielsweise sowohl innerhalb der politischen Zugehörigkeit als auch innerhalb der Findungskommission. Die Spielregeln eines jeden Feldes werden, ohne dass sie offenkundig gemacht werden, von sämtlichen Akteuren verstanden, befolgt und für wichtig erachtet. Die Übereinstimmung sowie deren Bedeutsamkeit bezeichnet Bourdieu in Bezug auf den Habitus als Doxa, bezogen auf die Illusion der Wirklichkeit und Wichtigkeit der Spielregeln des Feldes als Illusio (Bobeth-Neumann, 2013, S. 92f.).

Bourdieu (1987, S. 51) formuliert:

> [Doxa und Illusio ermöglichen, dass] die Handelnden sich objektiv einig sind, beim selben Zeichen, Sprechakt, Handeln, dieselbe Bedeutung und bei derselben Bedeutung dasselbe Zeichen zu assoziieren, bzw. sich bei ihren Chiffrier- und Dechiffrierungsoperationen auf ein und dasselbe System bekannter Relationen zu beziehen.

Da die eigenen doxischen Leitlinien der Ratio nicht zugänglich sind, herrscht die Gefahr eines zu raschen Verstehens unvertrauter Praktiken aus einem vermutlich objektiven, aber eingegrenzten Blickwinkel heraus (Bourdieu, 1987, S. 49ff.). Ebenso wie die Konstitution des inkorporierten Habitus als Voraussetzung für den Feldzugang, das Heimisch-Sein und die Akzeptanz im Feld angesehen werden kann, etablieren sich die feldimmanenten Strukturen durch den Habitus der Akteure[119]. Das Fortbestehen der objektiven Strukturen ist massgeblich davon abhängig, dass diese kontinuierlich von den Handelnden «zum Leben erweckt und am Leben erhalten werden» (Bobeth-Neumann, 2013, S. 93).

In der vorliegenden Untersuchung, die zum Ziel hat, die Wahrnehmungen von Diversität zu rekonstruieren, müssten sich demzufolge die Denk-, Verhaltensmuster und Handlungsschemata als *einverleibte Natur* im sozialen Feld «Findungskommission» widerspiegeln. Aus der Präferenz früherer Erfahrungen im Umgang mit Diversität produziert der Habitus individuelle und kollektive Praktiken und gewährleistet somit die aktive Präsenz früherer Erfahrungen. Aufseiten der Bewerber*innen werden die individuellen Dispositionen und gesellschaftlichen Möglichkeiten und deren Anpassungserscheinungen sichtbar. Die eigengesetzliche Bewältigungsform erfolgt jedoch «nicht losgelöst vom

[119] Aufgrund der zunehmenden Komplexität und Vielfalt von gesellschaftlichen Gruppen wird es heute immer schwieriger, dass der Habitus eines Menschen auf ein passendes Feld treffen kann. Nach Bourdieu kann eine Diskrepanz zwischen der Feldveränderung und den habituellen Modulationen bestehen, damit unpassende Praktiken verhindert und unerwünschte Konditionierungen ablegt werden (Bourdieu, 1987, S. 117).

jeweiligen sozialen Feld […], denn dieses Feld macht bereits definitorische Vorgaben und hat einen entscheidenden Sozialisationseffekt auf die sich darin bewegenden Individuen» (Friebertshäuser, 1992, S. 302ff). Die Anpassung und Teilhabe an einem Feld[120] verlaufen allerdings nicht konfliktfrei. Das Ziel von Kämpfen liegt nach Bourdieu in der Aneignung unterschiedlicher Kapitalformen sowie in der Verbesserung der eigenen Position. Jeder Akteur handelt nach einer ihm eigenen *Logik der Praxis* (Bourdieu, 2002, S. 73), welche ihn dazu veranlasst, im Kontext seiner habituell geprägten Ziele ökonomisch und zielgerichtet voranzugehen, um durch sein Handeln das Niveau an möglichst positiven Auswirkungen hoch und jenes der Konflikte niedrig zu halten. Dafür wendet er Strategien an, die ihm aus der Position heraus notwendig erscheinen. Der Wille nach Verbesserung der eigenen Position sowie Bestrebungen zur Machterhaltung und Machterweiterung verursachen Spannungen, da die unterschiedlichen Akteure nicht in gleicher Weise mit Kapital ausgestattet sind (Bobeth-Neumann, 2013, S. 94).

6.2.2 Kapitalien und Feld übertragen auf das Schulleitungsfeld

Im Kern der Theorie, so kann festgestellt werden, geht es um Machtverteilungen, welche die Struktur des Feldes und die dort vorfindlichen Positionen festlegen und die Akteure mit unterschiedlichen Voraussetzungen ausstattet, um auf dem Feld ihre Ziele zu verfolgen. Diese Voraussetzungen, d. h. die Machtverteilungen, welche die Akteure als Einsätze in den Kampf einbringen, werden von Bourdieu auch als Kapitalien bezeichnet (Kajetzke, 2008, S. 57). Dieser Begriff ist der Schlüssel zum Verständnis der Verbindung Habitus und Feld.

Bourdieu (1992a, S. 58) formuliert dazu:

> Die ungleiche Verteilung von Kapitalien, also die Struktur des gesamten Feldes, bildet somit die Grundlage für die spezifischen Wirkungen von Kapitalien, nämlich die Fähigkeit zur Anneigung von Profiten und zur Durchsetzung von Spielregeln, die für das Kapital und seine Reproduktion so günstig wie möglich sind.

[120] In Gesellschaftsformationen, in den die Reproduktion der Herrschaftsverhältnisse nicht durch objektive Mechanismen gewährleistet ist, wäre die unabhängige Arbeit zur Aufrechterhaltung der persönlichen Abhängigkeitsverhältnisse von Beginn an zum Scheitern verurteilt, da sie sich mit der Konstantheit der gesellschaftlich gebildeten und ständig durch individuelle oder kollektive Sanktionen verstärkten Habitusformen rechnen könnte. In diesem Fall beruht die Gesellschaftsordnung in der Hauptsache auf der Ordnung in den Hirnen und dem Habitus (Bourdieu, 1987, S. 101).

Die einzelnen Kapitalien bilden Abgrenzungsmöglichkeiten der Felder (Spielräume) untereinander. Das Kapital umfasst neben dem ökonomischen auch kulturelles und soziales Kapital und lässt sich als dreierlei Potenzial der Handelnden verstehen. Die Kapitalsorten dienen als Mittel in der Hand der Spieler, Handlungen ausführen zu können (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 160). In Hinblick auf das Untersuchungsziel gelangen das kulturelle und soziale Kapital näher zur Betrachtung.

Das kulturelle Kapital kann in drei Formen existieren:

(1) In verinnerlichtem, inkorporiertem Zustand, in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus,
(2) in objektiviertem Zustand, in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken, Problematiken Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben und schliesslich,
(3) in institutionalisiertem Zustand, einer Form von Objektivation, die deswegen gesondert behandelt werden muss, weil sie, wie man beim schulischen Titel sieht, dem kulturellen Kapital, das sie garantieren soll, ganz einmalige Eigenschaften verleiht (Bourdieu, 1992a, S. 53).

Die Aneignung von inkorporiertem Kapital findet über den Erwerb von kulturellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten statt, die eine Person unter Aufbietung persönlicher Initiative in Form von Bildung verinnerlicht. Die Erarbeitung und Aneignung von inkorporiertem Kapital, wie Bildung, bedarf Zeit und persönliche Bemühungen (Bobeth-Neumann, 2013, S. 95). Da Bourdieu einen Verinnerlichungsprozess (incorporation) voraussetzt, ist das Delegationsprinzip ausgeschlossen (Bourdieu, 1992a, S. 55). «Die Währung, mit der für die Verinnerlichung kulturellen Kapitals bezahlt wird, besteht demnach primär, wenn auch nicht ausschliesslich, in Zeit, genauer: in der Zeit, die zum Lernen und Aneignen von kulturellen Fertigkeiten notwendig ist» (Bourdieu, 2001, S. 114). «Daraus folgt, dass von allen Massen für kulturelles Kapital diejenigen am wenigsten ungenau sind, die die Dauer des Bildungserwerbs zum Massstab nehmen»[121] (Bourdieu, 1992a, S. 55f.). In diese Zeit der Verinnerlichung geht ebenfalls die Vorarbeit, in Form von Tradition, ein. Ein essenzieller Bestandteil, auf welchem die Inkorporierung durch eine Person beruht, ist die Tradition der Familie, in der bestimmte Fähigkeiten weitergegeben werden. Das inkorporierte Kapital kann als Besitztum einer Person be-

[121] Diese Aussage impliziert keine Anerkennung des Wertes von schulischer Leistungsbeurteilung. Sie stellt lediglich fest, dass eine Beziehung zwischen einem bestimmten kulturellen Kapital und den Gesetzen des schulischen Marktes besteht.

trachtet werden, das zu einem Bestandteil der Person, zum Habitus geworden ist; aus *Haben* ist *Sein* geworden (ebd., S. 56). Als Folge kann inkorporiertes Kapital und dementsprechend verinnerlichtes Kapital nicht kurzfristig weitergegeben werden. Der Nutzen dieser Kapitalform ist eng an die Person mit ihrer biologischen Einzigartigkeit sowie an die Wege der sozialen Vererbung innerhalb der Familie gebunden. Das objektivierte Kapital verfügt über eine Vielzahl von Eigenschaften, welche sich nur durch dessen Beziehung zum inkorporierten, verinnerlichten Kulturkapital bestimmen lassen. Kulturelles Kapital ist materiell übertragbar und setzt sich aus Büchern, Kunstwerken, Bildern oder technischen Instrumenten zusammen, die meist in der Tradition der Familie vererbt werden. Demzufolge besitzen sie nicht nur einen materiellen Wert, sondern ebenfalls einen kulturellen. «Übertragbar ist allerdings nur das juristische Eigentum. Dagegen ist dasjenige Merkmal, das die eigentliche Aneignung erst ermöglicht, nicht […] übertragbar: nämlich die Verfügung über kulturelle Fähigkeiten, die den Genuss eines Gemäldes […] erst ermöglichen […]» (Bourdieu, 1992a, S. 59).

Die dritte Form des kulturellen Kapitals stellt das institutionalisierte Kapital dar. Diesbezüglich handelt es sich vor allem um rechtlich sanktioniertes Kapital, wie Bildungstitel, Berufsbezeichnungen oder Zeugnisse. Die Verfügung über Fähigkeiten muss nicht real sein, wie im Fall des inkorporierten Kapitals, und sie muss sich auch nicht in Objekten zeigen. Vielmehr geht es um eine institutionelle verbriefte Zuschreibung (Bobeth-Neumann, 2013, S. 95f). Damit wird es unabhängig vom einzelnen menschlichen Körper (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 166). Neben dem ökonomischen und kulturellen Kapital kennt Bourdieu ein *Sozialkapital,*[122] welches sich grob mit dem Terminus der sozialen Beziehungen übersetzen lässt (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 137).

Bourdieu (1992a, S. 63) merkt an:

> Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten

[122] Der Begriff des Sozialkapitals ist nicht aus einer theoretischen Arbeit entstanden und noch weniger als eine analoge Ausweitung ökonomischer Begriffe. Das Sozialkapital benennt das Prinzip der sozialen Wirkungen. Diese Wirkungen sind zwar auf der Ebene des individuell Handelnden erfassbar, lassen sich aber nicht auf die Summe von individuellen Eigenschaften bestimmter Handelnder reduzieren. Die Wirkungen sind in all jenen Fällen besonders gut sichtbar, wenn verschiedene Individuen aus einem etwa gleichwertigen Kapital sehr ungleiche Erträge erzielen und je nachdem, wie sie in der Lage sind, das Kapital in einer mehr oder weniger institutionalisierten und kapitalkräftigen Gruppe stellvertretend für sich zu mobilisieren (Fröhlich & Rehbein, 2014, S, 137ff.; Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 168ff.).

> Beziehungen, gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen.

Das soziale Kapital wird nicht durch Institutionalisierung auf Dauer gesichert, sondern muss ständig erneuert werden (Bourdieu, 1980, S. 3). Die Erlangung von sozialem Kapital geht mit einer Begabung einher, Verbindungen zu anderen Mitgliedern des Feldes zu unterhalten. Diese Kapitalform stellt das Ergebnis sozialer Beziehungen und die Wirkungsfähigkeit, als symbolisches Kapital das eigene kulturelle und ökonomische Kapital anzureichern, dar. «Für die Reproduktion von Sozialkapital ist eine unaufhörliche Beziehungsarbeit in Form von ständigen Austauschakten erforderlich, durch die sich die gegenseitige Anerkennung immer wieder neu bestätigt» (Bourdieu, 1992a, S. 67). Für diese Beziehungsarbeit sind Zeit und finanzielle Mittel nötig, da die Ausrichtung stets progressiv ist. Dies bedeutet, dass der unmittelbaren Nutzbarkeit eine lange Phase vorangestellt ist, in welcher die Verbindung den Anschein des Selbstzwecks erweckt. Das soziale Kapital eignet sich zur Interpretation des unterschiedlich grossen Erfolges, «den Menschen trotz vergleichbarer Ausstattung mit ökonomischem und kulturellem Kapital erzielen» (Koller, 2004, S. 146). Bourdieu bezeichnet das weitreichende Potenzial «Multiplikator Effekt auf tatsächlich verfügbares Kapital» (Bourdieu, 1992a, S. 64), für dessen Akkumulation die Akteure unterschiedliche Strategien anwenden. Diese Taktiken, wie Beschenkungen, konstante Kontaktpflege und Hilfsdienste, mögen ausserhalb des Feldes – und bei Unkenntnis der ihm zugrundeliegenden Spielregeln – unwirtschaftlich erscheinen, «während sie im Rahmen der umfassenden Logik des sozialen Austausches eine sichere Investition (darstellen), deren Profile über kurz oder lang in monetärer oder anderer Gestalt wahrgenommen werden können» (Bourdieu, 1992a, S. 72). Bourdieu stellt die komplexe Konstruktion dieser Tauschakte dar, deren Gelingen davon abhängt, den tatsächlichen Zweck zu verschleiern, angemessene zeitliche Abstände einzuhalten und die «mechanischen Gesetze des Zyklus der Wechselseitigkeit (als) unbewusste Grundlage der Verpflichtung zum Schenken, der Verpflichtung zum Gegenschenken und der Verpflichtung der Annahme» (Bourdieu, 1987, S. 180) anzuerkennen (Bobeth-Neumann, 2013, S. 96f.).

Im Bezug auf die vorliegende Untersuchung ist auffällig, dass das Feld, indem sich die Findungskommission bewegt, darauf ausgerichtet ist, kulturelles und soziales Kapital als Anforderungen an die Personalauswahl zu betrachten. Die Bewerber*innen selbst haben ein grosses Interesse an dem Nachweis der Kapitalsorten. Dies vor dem Hintergrund, dass in der Deutschschweiz eine Schulleitungsausbildung zum Stellenantritt keine Voraussetzung darstellt, sondern in der Regel die Bereitschaft sie zu absolvieren für die Qualifikation aus-

reicht. Durch die Zertifizierung der Weiterbildungsangebote zum Berufsfeld Schulleitung wird institutionalisiertes kulturelles Kapital in symbolischer Form bescheinigt und somit neue berufliche Möglichkeiten eröffnet. Die Begriffsbestimmungen der Kapitalsorten von Bourdieu deuten aber ebenfalls an, dass das *soziale Kapital* als Weichenstellung in der Personalauswahl fungieren kann. Es verbindet die Mitglieder in der Personalauswahl zu einer Gruppe. Das soziale Kapital bietet die Chance, die Erhaltung und Vermehrung des ökonomischen und des kulturellen Kapitals zu sichern. Es ist gewissermassen ein Multiplikator für die Realisierung von beiden Kapitalsorten (Raphael, 1991, S. 254). Das soziale Kapital basiert aber auch auf der gegenseitigen Anerkennung und eröffnet die Möglichkeit, im Sinne einer Kreditwürdigkeit auf das Kapital des gesamten Netzwerkes zurückgreifen zu können. Die Beziehungspflege erfordert Zeit und/oder Geld und schafft Solidarität zwischen den Netzwerkmitgliedern, die in unterschiedlichen Formen wie Einladungen oder anderweitige Gegenleistungen praktiziert werden kann (Sturm, 2015, S. 28). Mit der Bildung von kollektiven Gruppen, wie der Findungskommission, wird das soziale Kapital aller Gruppenmitglieder gebündelt und an diejenigen Bewerber*innen delegiert, die den Gruppenwillen nach aussen hin repräsentieren und im Namen oder im Sinne der Gruppe handeln, was in der vorliegenden Untersuchung mit dem Terminus der Schnittmengenlogik bezeichnet wird (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 169). Der Blickwinkel in dieser Arbeit muss folglich auf das als Ressource zur Verfügung stehende Kapital gelenkt werden, um die Mechanismen der sozialen Praktiken der Findungsgruppe zu rekonstruieren.

6.2.3 Bourdieu und Gender oder Habitus und Geschlecht

Bourdieu verwendet in der Reproduktion der sozialen Praxis eine Vorstellung von einem geschlechtlichen Habitus[123], welcher in seinem Artikel «Die männliche Herrschaft» (1990; dt, 1997) etablierte Ordnungen mit ihren Herrschaftsverhältnissen als naturgegeben erscheinen lässt. (Engler, 2010., S. 257). Mit dieser Vorstellung entsteht ein unüberwindbares Spannungsverhältnis der

[123] In seiner Studie zur männlichen Herrschaft zeigt Bourdieu die gesellschaftliche Macht des Prinzips «Geschlecht» auf (Krais, 2001b). Im Rückgriff auf seine früheren Analysen der kabylischen Gesellschaft, deren soziale und kosmische Ordnung sich auf eine grundlegende Teilung aller Objekte und Aktivitäten entsprechend dem Gegensatz von männlich und weiblich gründet, erläutert Bourdieu, wie die männliche Herrschaft als alltägliche Struktur und Aktivität funktioniert (Krais & Gebauer, 2013, S. 49). Diese Sichtweise ist aus der Sicht der Autorin nicht mehr zeitgemäss und weist ein unüberwindbares Spannungsverhältnis zu konstruktivistischen und dekonstruktivistischen Perspektiven der Frauen- und Geschlechterforschung auf (siehe in diesem Kapitel).

Sichtweise der Kategorie Geschlecht und im Umgang mit Geschlechterkonstruktionen entlang von konstruktivistischen und dekonstruktivistischen Perspektiven. Daher wird es als wichtig erachtet, die Vorstellung «der männlichen Herrschaft» von Bourdieu[124] im Zusammenhang zur Frauen- und Geschlechterforschung mit der Konstruktion und Dekonstruktion der Kategorie Geschlecht aufzugreifen und zu diskutieren. Das Spannungsverhältnis zur Konstruktion von Geschlecht und die Praktiken von Differenzierungen als Konstruktionsleitung werden beleuchtet. Der Begriff *Gender* verpflichtet nicht nur zur Identifizierung von Männlichkeit und Weiblichkeit, sondern zielt auf vielfältige Konstruktionsweisen von Differenz und Diskriminierung. Die Dynamik von Geschlechterverhältnissen wird heute – so eine Annahme – jenseits eines binären und komplementären Ordnungsmodells wie Mann und Frau gestaltet. Die Konstruktion von Geschlecht, das «doing gender»[125], bildet ein Leitmotiv der jüngeren Frauen und Geschlechterforschung und spiegelt, wie die Kategorie Geschlecht heute in der Gesellschaft definiert und konstituiert wird (Bruchhagen, 2008, S. 88f.).

In den deutschsprachigen Frauen- und Geschlechterforschungen werden von einigen Autoren seit Mitte der 1980er Jahre in unterschiedlichen Arbeiten Versuche unternommen, Konzepte von Bourdieu zur Analyse von Geschlechterverhältnissen einzuführen, vorzustellen oder zu nutzen (Engler, 1988; Bock-Rosenthal, 1990). In den 1990er Jahren setzt sich dieser Trend fort (Dölling, 1993; Krais, 1993; Hasenjürgen, 1996; Rohleder, 1997; Schlüter, 1999) und ebenso am Anfang des 21. Jahrhunderts (Rademacher, 2002; Beaufays, 2003).

124 Bourdieu (1992b) selbst bezeichnet seinen Ansatz als «konstruktivistischen Strukturalismus» (ebd., 135). Dieser ergibt sich aus zwei epistemologischen Brüchen, die Bourdieu in seinem theoretischen Vorhaben realisiert wissen will: einerseits dem Bruch mit dem Subjektivismus der handlungstheoretischen und interpretativen Ansätze zugunsten des Objektivismus, anderseits dem daran anschliessenden Bruch mit dem Objektivismus in Form eines akteursunabhängigen Strukturalismus. Dieser Bruch erfolgt auch durch die Widereinführung einer konstruktivistischen Perspektive, welche die Handlungstüchtigkeit der Akteure berücksichtigt und diese nicht nur auf Träger gesellschaftlicher Strukturen reduziert. Bourdieus Theorie fusst auf diesen konstruktivistisch- strukturalistischen Annahmen. Die drei wichtigen Elemente, aus denen sich die Theorie zusammensetzt, sind die Begrifflichkeiten Habitus, Feld und Kapital. Diese sind analytisch untrennbar (Bourdieu, 1992b, S, 135ff.; Kajetzke, 2008, S. 53f.).

125 Doing Gender ist begreifbar als alltägliche Leistung, in der Menschen geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen signalisieren und erfüllen, in der sie sich selbst, durch die Art des Sprechens, Sichkleidens ect., eine männlich oder weiblich konnotierte Identität verleihen und dadurch, dass sie Strukturen institutionalisieren, wie beispielsweise die Ehe oder andere gemischtgeschlechtliche Arrangements, diese dualen Geschlechterverhältnisse auch über Stereotypen und Vorurteile aufrechterhalten (Hofmann, 2012, S. 37f.; Gottburgen, 2000; Eckes, 2008).

Der Habitus wird in Diskussionsbeiträgen und Studien als *weiblicher Habitus*, *geschlechtsspezifischer Habitus* oder als *habitualisierte Geschlechtlichkeit* erörtert. Trotz einer Vielzahl von Studien spielt im Mainstreaming der Frauen- und Geschlechterforschung die *Theorie der sozialen Welt* von Bourdieu jedoch nur eine marginale Rolle. Bestenfalls werden die Begriffe *Habitus* oder *Kapital* herausgegriffen, um auf Bourdieu zu verweisen oder um kritisch festzustellen, dass seine Begrifflichkeiten in der Geschlechterforschung zu *statisch* und zu *kurz* greifen. Diese Umgangsweise teilt die Frauen- und Geschlechterforschung mit dem Mainstream der Sozialwissenschaften (Engler, 2010, S. 257f.). Bourdieu verwendet den Habitus als einen Operator, der zu zweigeschlechtlichen Ein- und Aufteilungen der sozialen Welt führen. Er bezeichnet ihn daher auch als «vergeschlechtlichenden Habitus[126]» (Engler, 2010, S. 260). Das Geschlecht begreift er als eine soziale Konstruktion, welche auf einen biologischen Körper rekurriert, um die «natürliche Rechtfertigung des gesellschaftlich konstruierten Unterschieds […] und insbesondere der geschlechtlichen Arbeitsteilung» (Bourdieu, 2005, S. 23) zu plausibilisieren. Die Perspektive von Bourdieu zum Geschlechterdualismus und damit einhergehend eine Hierarchisierung der Geschlechter sind für ihn als elementarer Bestandteil tief im Habitus verwurzelt und verunmöglichen eine Abkehr von der als männlich empfundenen Polarität zweier Geschlechter[127]. Seine Ambitionen, Prozesse zu demaskieren, die als «kulturelll Willkürliche in Natürliche» (Bourdieu, 2005. S. 8) umdeuten, zielen auf Veränderbarkeit des Bestehenden ab (Bobeth-Neumann, 2013, S. 97).

Bourdieu (1992a, S. 152) formuliert:

> Will man die Welt verändern, muss man die Art und Weise, wie die Welt gemacht wird, verändern. Das heisst, man muss die Weltsicht und die praktischen Operationen verändern, mit denen Gruppen produziert und reproduziert werden.

Auch hinsichtlich der geschlechtlichen Analyse kommt dem Habitus eine Bedeutung zu. Der Geschlechterdualismus und damit einhergehend eine Hier-

126 Unter dem geschlechtlichen Habitus versteht Bourdieu, dass «eine Identität, in der die jeweils gegebene Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern verinnerlicht, verkörpert wird und personale Gestalt annimmt» (Bourdieu, 1992, S. 49).

127 In einem Interview mit Dölling und Steinrücke räumt Bourdieu ein, dass seine Überlegungen auf seiner Untersuchung zu den Kabylen basieren, die männliche Herrschaft in Reinform repräsentieren. Für die moderne, differenzierte Gesellschaft bestätigt er einen Transformationsprozess: (Baar, 2010, S. 38) «Es steht ausser Frage, dass sich männliche Herrschaft nicht mehr mit der Evidenz des Selbstverständlichen durchsetzt. Heute ist sie etwas, das man verteidigen muss und rechtfertigen muss, etwas, wofür man sich verteidigen und rechtfertigen muss» (Bourdieu 1997, S. 226).

archisierung der Geschlechter ist als elementarer Bestandteil tief im Habitus verwurzelt und verunmöglicht eine Abkehr der als natürlich empfundenen Polarität zweier Geschlechter. Die Toleranzschwelle für eine uneindeutige geschlechtliche Identität der Geschlechter ist als gering einzustufen, da der Habitus auch ostentativ an der eigenen Eindeutigkeit durch die (Bobeth-Neumann, 2013, S. 98) «ständige Orientierung von Handlungen, Signalen und Wahrnehmungen […] an einem binären Code, bei der ständig die andere von zwei Möglichkeiten des Seins verworfen wird und aus dem Bereich der eigenen Möglichkeiten ausgeschlossen wird» (Krais & Gebauer, 2013, S. 50). Als Folge werden Frau und Mann in ihren Handlungen und Wahrnehmungen eingeschränkt. Die geschlechterspezifische Prägung zählt somit zu den grundlegenden Elementen der sozialen Identität einer Person. Sie verbindet das Individuum im Körper und mit dem Habitus wird soziale Konstruktion des Geschlechterverhältnisses bestimmt. Der Körper steht in direkter Beziehung zur Identität einer Person und zwar als männlich oder weiblich. Das Geschlechterverhältnis ist, wie Bourdieu schreibt, somatisiert. (ebd., S. 50f.). Die Gültigkeit dieser binären hierarchischen Konstruktion wird massgeblich von der Akzeptanz der Agierenden beeinflusst (Bobeth-Neumann, 2013, S. 98). Da jedes der beiden Geschlechter nur in Relationen zum anderen existieren kann, ist jedes das Produkt einer zugleich theoretischen und praktischen diakritischen Konstruktionsarbeit (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 207). Erst durch sie wird es «[…] vom anderen Geschlecht gesellschaftlich unterscheidender Körper» (Bourdieu, 2005, S. 46). Zusammenfassend wird Geschlecht bei Bourdieu verstanden als eine Dimension des Sozialen, als eine Dimension der Hervorbringung sozialer Wirklichkeit durch die Ein- und Aufteilung der sozialen Welt, wie sie von Akteuren vorgenommen wird (Krais, 2001). Als vergeschlechtlichte, in den Habitus eingelagerte Sicht der Welt, ist Geschlecht nicht als Strukturkategorie zu konzeptualisieren, die man mit anderen soziologischen Kategorien kombinieren kann. Als Dimension des Sozialen ist das Klassifikationsschema Geschlecht bei Bourdieu Bestandteil der sozialen Ordnung und der verwendeten Ordnungsschemta (Engler, 2010, S. 261). Hier bildet sich ein Spannungsverhältnis zum Konstruktivismus[128] und zur Diskursanalyse im Anschluss an Foucault, die im Folgenden Erwähnung finden.

Der Konstruktivismus betrachtet die soziale Wirklichkeit nicht als etwas objektiv Gegebenes, sondern als Wirklichkeit, die erst durch die Handlung konst-

[128] Zur soziologischen Grundposition des sozialen Konstruktivismus siehe Berger und Luckmann (1969). Wesentliche Grundlagen in diesem Zusammenhang bilden die Theorie des symbolischen Interaktionismus, die Ethnomethodologie (Garfinkel, 1967) und die interaktions-, sozialisations- und rollentheoretischen Arbeiten Goffmans (1977) (Hofman, 2012, S. 35).

ruiert wird. So werden beispielweise Geschlechterverhältnisse[129] aus konstruktivistischer Perspektive durch die Etablierung und Erfüllung von traditionellen Rollen und Verhaltenserwartungen durch Frauen und Männer erst hergestellt und aufrechterhalten. Veränderungen in den Geschlechterverhältnissen stellen sich daher nur durch die Veränderungen im Handeln von Menschen und den zugrundeliegenden Normen und Werthaltungen ein. Poststrukturalistische Positionen verweisen zudem darauf, dass die Konstruktion von Wirklichkeit und auch die Herstellung von Differenzmechanismen auf der Wechselwirkung von gesellschaftlich legitimiertem Wissen und Machtverhältnissen basiert (Bublitz, Bührmann, Hanke, & Seier, 1999). Zudem ist Macht an eine Person gebunden, was erklärt, dass die Gestaltungs- und Definitionsmacht in der Formierung von öffentlichen Diskursen nicht durch einzelne autonome Subjekte steuerbar ist. Der für einen Kontext bestimmende Macht-Wissenskomplex entsteht über kollektive Formulierungen von Diskursen[130] und Dispositiven[131] (Hofmann, 2012, S. 35f.). Die sozialkonstruktivistische Sichtweise geht davon aus, dass gesellschaftliche Wirklichkeit durch soziale Interaktionen hervorgebracht wird. *Doing Gender*[132] zielt darauf ab, Geschlecht bzw. Geschlechterkonstruktion nicht als

[129] Unter Geschlechterverhältnisse ist die Art und Weise zu verstehen, wie die Beziehung zwischen Männern und Frauen in bestimmten historischen Konstellationen gesellschaftlich organisiert und institutionalisiert ist (Becker-Schmidt & Knapp, 1995, S. 7). Dabei handelt es sich um ein mehrdimensionales Phänomen: Geschlechterverhältnisse sind konstruiert (im Diskurs), gemacht (in Interaktion) und geworden (in der Geschichte und durch gesellschaftliche Strukturen) (Knapp, 1995, S. 187f.). Auch diese Unterscheidung setzt den drei Ebenen Struktur, Individuum (hier Interaktion) und symbolische Repräsentationen (hier Diskurse) an (Degele, 2008, S. 17).

[130] Bublitz et al., (1998, S. 226) bezeichnen Diskurse «als regelgeleitete Praktiken, die Macht und Wissen in Beziehung» setzen. Das bedeutet, dass ein Diskurs die in einer Gesellschaft legitimierte und sozial politisch anerkannte Art ist, über bestimmte Phänomene (z. B. Geschlechterverhältnisse, sexuelle Orientierung) zu sprechen, wodurch Hierarchisierungen von Diversitäten und damit diesbezügliche Machtverhältnisse etabliert werden (Hofmann, 2012, S. 27). Es handelt sich in diesem Sinn um institutionalisierte, geregelte Redeweisen und Bedingungen, die es ermöglichen, Aussagen als sinnhaft aufzufassen (Karpen-Essbach, 1995, S. 128ff.).

[131] Foucault (1978a, S. 119) bezeichnet als Dispositive ein «heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen ect umfasst. » Sexualität stellt nach Foucault ein solches Dispositiv dar. Das Sexualitäts-Dispositiv beschreibt den gesellschaftlich legitimierten Umgang, die Bewertung und die Normen in Hinblick auf dieses Phänomen (Hofmann, 2012, S. 36).

[132] Zum Konzept des Doing Gender siehe Gildemeister (2004). Das Konzept des «doing gender» von West und Zimmermann (1987) nimmt Prozesse der Herstellung von Geschlecht in sozialer Interaktion in den Blick und knüpft damit an die ethnomethodologische Theorie Garfinkels (1984) an. Die Ethnomethodologie geht davon aus, dass das, was Akteure als vorgegebene und objektive soziale Tatsachen wahrnehmen, von ihnen selbst erst in ihren Handlungen und Wahrnehmungen produziert wird. Ziel ist demzufolge, die alltags-

Eigenschaft oder Merkmal von Individuen zu betrachten, sondern jene sozialen Prozesse in den Blick zu nehmen, in denen «Geschlecht» als sozial folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird (Gildemeister, 2010, S. 137; Übersetzt in Gildemeister und Wetterer, 1992, S. 237).

West und Zimmerman (1987, S. 14) formulieren:

> Das Herstellen von Geschlecht umfasst eine gebündelte Vielfalt sozial gesteuerter Tätigkeiten auf der Ebene der Wahrnehmung, der Interaktion […], welche bestimmte Handlungen mit Bedeutung versehen, Ausdruck weiblicher oder männlicher Natur zu sein. […]. Wir betrachten das Geschlecht weniger als Eigenschaft von Individuen, sondern vielmehr als Element, das in sozialen Situationen entsteht […].

Die Geschlechtszugehörigkeit und das Geschlecht sind als fortlaufender Prozess aufzufassen, der zusammen mit faktisch jeder menschlichen Aktivität vollzogen wird. Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit wird nicht als natürlicher Ausgangspunkt von und für Unterscheidungen im menschlichen Handeln, Verhalten und Erleben betrachtet, sondern als das Ergebnis sozialer Prozesse (Gildemeister, 2010, S. 137). Entscheidend für das Konzept des «doing gender» ist, dass es sich dabei um Interaktionsprozesse handelt und nicht nur um individuelle Performationen (Faulstich-Wieland, 2015, S. 155). «Man hat Geschlecht erst dann, wenn es man für andere hat[133]» (Hirschauer, 2015, S. 53f.).

Wetterer (2002, S. 137, [Hervorgehoben v. Verf.]) fasst zusammen:

> Doing Gender als interaktiver Prozess der Herstellung von Geschlecht zu begreifen, heisst letztlich immer eine doppelte Perspektive zu berücksichtigen: die Perspektive derjenigen, die ihr Geschlecht herstellen und «zeigen», und die Perspektive derjenigen, die diese Präsentation validieren, […] bestätigen oder unter Umständen auch zurückweisen. Das ist «*gender accomplishment*».

praktischen Methoden und Verfahren, d. h. das «Wie» dieser Produktion sozialer Wirklichkeit zu reproduzieren (Bergmann, 1988, S. 24). Soziale Wirklichkeit wird damit als «going on accomplisment of the concerted activities of daily life» (Garfinkel, 1984, Vii.) als «Vollzugswirklichkeit» (Bergmann, 2012, S. 269f.) konzeptualisiert. In diesem Sinne existiert sie nicht ausserhalb sozialer Interaktionen, sondern wird erst im Kontakt mit anderen als sinnhafter Handlungszusammenhang hervorgebracht (Kubisch, 2008, S. 21).

133 Wie Hirschauer (2015, S. 113) ausführt, bedeutet Geschlechterzuständigkeit bezogen auf den darstellenden Akteur bzw. darstellende Akteurin, dass Kompetenzen in Bezug auf die Darstellung der Beherrschung körperlicher Fähigkeiten, über Erfahrungen «als Mann» oder «als Frau» mitreden zu können, erwartet werden. Der Darsteller bzw. die Darstellerin hat die Verantwortung über seine bzw. ihre Körperbeschaffenheit Rechenschaft zu geben und sich misslungene Darstellungen als Versagen oder Täuschung zurechnen zu lassen. Anderseits hat er oder sie einen «Anspruch» auf einen «Geschlechtstitel».

Für das Verständnis einer solchen Sichtweise auf Geschlecht und Geschlechtszugehörigkeit ist es unerlässlich, sich den Kontext von Interaktionstheorien zu vergegenwärtigen. Interaktion entsteht nur dann, wenn Personen physisch präsent sind und sich wechselseitig wahrnehmen und aufeinander reagieren (können). Interaktion ist dabei kein Medium, indem mehr oder wenig vorsozial gedachte Personen gemeinsam handeln, sondern es stellt einen formenden Prozess eigener Art dar, weil dieser Zwänge impliziert, in welche die Akteure involviert sind und denen sie nicht ausweichen können. Interaktion basiert auf Typisierung und Klassifikation der Interaktionsteilnehmer und genau hier lässt sich der Bezug zur Geschlechtszugehörigkeit konstruieren. Geschlecht stellt in diesem Kontext ein komplexitätsreduzierendes Klassifikationsschema dar, mit dem wir die Welt ordnen und das Gegenüber einordnen können[134] (Gildemeister, 2010, S. 138). Bezogen auf den Umgang mit Diversität wird in der konstruktivistischen Perspektive davon ausgegangen, dass in sozialen Interaktionen kollektives Wissen über den gesellschaftlich gültigen und damit sozial legitimierten Diversitätsverhältnissen und die darin enthaltenen Rollen- und Verhaltenserwartungen vermittelt und hergestellt werden. Dieses Wissen wird handlungsleitend für all jene, die sich einem bestimmten Kollektiv (Gesellschaft, Organisationen oder Gruppe) zugehörig fühlen. Im Alltag wird es jedoch selten Gegenstand der Aufmerksamkeit oder der Reflexion (Hofmann, 2012, S. 37).

Dekonstruktive Perspektiven im Zusammenhang mit der Geschlechterforschung gehen davon aus «dass es keine eigentliche Wahrheit hinter den vielfältigen Sprechweisen, Erfahrungen und Deutungen eines Begriffs z. B. ‹Frau›, ‹Weiblichkeit›, ‹Geschlecht› gibt» (Villa, 2011, S. 201). Die bezeichneten Phänomene «Frau» oder «Mann» werden durch die jeweiligen Deutungen und Bedeutungen erst konstruiert. Dekonstruktion[135] richtet den Blick

134 Interaktionistischer Konstruktivismus setzt im Gegensatz zur strukturorientierten Gesellschaftskritik weniger an der Analyse von Ungleichstrukturen, sondern mehr an den konkreten Prozessen, wie Geschlechter gemacht werden. Das kommt im Konzept des «doing gender» und der Fragestellung nach dem Warum zum Ausdruck. Der interaktionistische Konstruktivismus bewegt sich auf der Ebene empirisch beobachtbarer gesellschaftlicher Interaktion, beobachtet die Konstruktion von Geschlecht in der Interaktion und ist gekennzeichnet von mindestens zwei Personen (Degele, 2008, S. 17f.). Die Rekonstruktion von der gesellschaftlichen Konstruktion von Geschlecht wird in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht. Der Fokus richtet sich auf die individuellen und kollektiven Wahrnehmungen von Diversitätsmerkmalen. Geschlecht bildet in diesem Zusammenhang nur eine Differenzkategorie und kein ausschliessliches Merkmal.

135 Dekonstruktion ist als Strategie zu bezeichnen, die binäre Gegensätze aufgreift und auf die Interpendenz von Begriffen aufmerksam macht. Ähnlich wie Foucault, der Macht als ein Verhältnis beschreibt, in dem es kein oben und unten gibt, dekonstruiert Derrida

auf implizite Annahmen und Wertungen. Damit soll freigelegt werden, was ausgeschlossen, verdrängt oder nicht gedacht wird (Wetterer, 2010, S. 126ff.). Judith Butler[136] löst sich von der Auffassung, dass sich diese Annahme nicht nur auf *gender*, also das soziale Geschlecht, sondern sogar auf sex, das biologisches Geschlecht bezieht, kontroverse Debatten in der feministischen Theoriediskussion aus, indem sie die Denkvoraussetzungen des gesellschaftlichen Umgangs mit Sex, Gender und Begehren analysiert. Sie zeigt, dass angeblich natürliche Sachverhalte wie die Zweigeschlechtlichkeit oder eine eindeutige Geschlechtszugehörigkeit quasi per Geburt eben keine Naturtatsachen, sondern kollektive Erfindungen sind und dass das biologische Geschlecht (sex) nicht dem sozialen Geschlecht (gender) zugrunde liegt. Butler geht unter Bezugnahme auf Foucault (1983) davon aus, dass das körperliche Geschlecht von Anfang an normativ ist und Teil einer regulierenden Praxis, die die Körper herstellt, produziert und differenziert. Dadurch macht sie auch machttheoretische Diskurstheorie Foucaults in der Geschlechterforschung bekannt. Für Foucault[137] bilden Diskurse eine Form sozialen Handelns (Degele, 2008, S. 19). Nach Keller (2004) zielen Diskursanalysen darauf ab, die Prozesse der sozialen Konstruktion, Objektivation, Kommunikation und Legitimation von Sinn, d. h. Deutungs- und Handlungsstrukturen auf der Ebene von Institutionen, Organisationen bzw. sozialen (kollektive) Akteuren zu rekonstruieren und die gesellschaftlichen Wirkungen dieser Prozesse zu analysieren (ebd., S. 57). Diskurse bilden einen konstituierten wie auch konstituierenden Wirkungszusammenhang sprachlicher, technologischer und anderer Praktiken, «durch den eine Gesellschaft auf ihre historisch besondere Weise die Dinge tatsächlich erzeugt, von denen sie spricht» (Bauer, 2003, S. 13). Die vermeintliche Na-

binäre Gegensätze als Differenzen, die keinen Schnitt zwischen Selbst- und Andersheit machen. Differenzen sind als nicht reduzierbar zu begreifen, sie sind zu verstehen als eine Spur oder eine Beziehungskette, in der Festlegung von Bedeutungen unmöglich ist, denn Bedeutungen verweisen aufeinander und sie vervielfältigen und teilen sich in immer tiefere Schichten (Wartenpfuhl, 2000, S. 30).

136 Judith Butler ist eine US-amerikanische Philosophin und Sprachwissenschaftlerin, die insbesondere mit ihrem in Deutschland 1991 erschienenen Buch «Das Unbehagen der Geschlechter» Debatten innerhalb der feministischen Theorie auslöste, indem sie mit ihrer Theorie die Kategorie Frau in Frage stellte. Butler stellt die Vorstellung eines naturgegebenen biologischen Geschlechts in Frage, indem Sie aufzeigt, wie dies schon immer diskursiv überformt ist und durch stetige Wiederholung geformt wird. Für Butler ist auch Sex, also unsere Vorstellung vom biologischen Geschlecht, eine gendered category (Frey, 1997, S. 131). Ausgangspunkt ist auch bei ihr die Kritik der Heteronormativität (Butler, 1991, 1995).

137 Als Überblick dienen Bublitz, 2003; Hark, 2001; Jäger, 2004; Karpenstein-Essbach, 1995; Keller, 2004.

türlichkeit der Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit sind Beispiele für solche Diskurse. Gefragt wird danach, was in einer bestimmten Situation von wem und wie sagbar und was ausgeschlossen wird (Degele, 2008, S. 129).

Zusammenfassend wurde in dem Kapitel das ethnomethodologische Konzept des *Doing Gender* (Garfinkel, 1967) vorgestellt, das davon ausgeht, dass das Geschlecht im Zuge der Herstellung sozialer Differenz in der Interaktion erzeugt wird, wobei einerseits die eigene Darstellung und anderseits die Anerkennung durch andere von Bedeutung ist (Kubisch, 2008, S. 42). Die Geschlechtszugehörigkeit und das Geschlecht sind als fortlaufender Prozess aufzufassen, der zusammen mit faktisch jeder menschlichen Aktivität vollzogen wird. Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit wird nicht als natürlicher Ausgangspunkt von und für Unterscheidungen im menschlichen Handeln, Verhalten und Erleben betrachtet, sondern als das Ergebnis sozialer Prozesse (Gildemeister, 2010, S. 137). Bourdieu hingegen geht davon aus, dass die geschlechtliche Identität sich im Rahmen einer gesellschaftlich bipolar organisierten Geschlechterordnung ausbildet und durch diese strukturiert wird. Er entwickelt den Begriff des «vergeschlechtlichten Habitus» (Bourdieu, 1997a, S. 167), der gleichermassen wie der Klassenhabitus als gesellschaftlicher Orientierungssinn die Alltagspraxis der Akteurinnen und Akteure prägt (Baar, 2010, S. 37). Bourdieu (982, S. 185) formuliert

> [Er ist] ebenso wenig von den Klassenspezifischen zu isolieren wie das Gelbe der Zitrone von ihrem sauren Geschmack; eine Klasse definiert sich wesentlich auch durch Stellung und Wert, welche sie den beiden Geschlechtern und deren gesellschaftlich ausgebildeten Einstellungen einräumt […].

6.3 Der Erkenntnistheoretische Rahmen in Bezug auf die Konsequenzen für die vorliegende Untersuchung

Das Denkmodell von Habitus bietet keine eindeutigen Definitionen von Begriffen oder schematisch formale Festlegungen. Bourdieu macht die soziale Praxis von Akteuren zum Gegenstand und die einzelnen Akteure als Konstrukteure ihrer Realität in unterschiedlichen sozialen Feldern. Dabei sind die Akteure in ihrem sogenannten sozialen Gefüge kreativ und erfinderisch, sodass man mit der Logik ihres Handelns mit vorgeformten Klassifikationsrastern nicht beikommen kann. Klassifikationsraster sind aber Selbstverständlichkeiten des alltäglichen und ebenso wissenschaftlichen Denkens. Damit ist ein Denken in

Dualismen[138] und Substanzen verbunden. In dieser klassifikatorischen Denkweise verbleibend gibt es *Männer* und *Frauen*, denen man Eigenschaften zu und absprechen kann (Engler, 2010, S. 258). Die Denkweise von Bourdieu, die gekennzeichnet ist von einem Bruch mit einem Denken in Dualismen, das mit einem Subtanzdenken verbunden ist und voraussetzt, dass es soziale Dinge gibt.[139] Er liefert Denkwerkzeuge, um die soziale Praxis von Akteuren mit einem reflexiven Blick zu analysieren, der weder impliziert noch explizit durch Normativität gekennzeichnet ist, sondern durch eine relationale Betrachtungsweise. Diese ermöglicht es, das Wirken und die Funktionsweise von Macht- und Herrschaftsverhältnissen in der sozialen Praxis offenzulegen. Das Habituskonzept und die Konstruktionen des sozialen Raumes dienen dazu, die soziale Praxis mit ihrer eigenen, praktischen Logik und ihrem praktischen Sinn zu verstehen. Damit ist die Abkehr von der Vorstellung verbunden, dass soziales Handeln als durchgängig Rationales zu fassen ist. Bourdieu verwendet den Habitus als ein Interpretationskonzept bzw. als ein Analysekonzept, indem er sich auf einen Bruch mit einem dualistischen Denken fokussiert. Im Verständnis nach Bourdieu bilden Relationen[140] als Realisierungen des Handelns den

[138] Die in der Soziologie weit verbreitet Redeweise in den Dichotomien vom Individuum versus Gesellschaft, von Akteur versus Struktur, hält Bourdieu für irreführend, weil sie eine dualistische Sicht der sozialen Wirklichkeit nahelegen und zur Entscheidung zwischen methodologischem Individualismus und Holismus herauszufordern scheint (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 235). Wacquant (1996) formuliert: «Die Sozialwissenschaft muss zwischen diesen beiden Polen nicht wählen, denn der Stoff, aus dem soziale Wirklichkeit gemacht wird – der Habitus sowie die Struktur und ihrer Überschneidungen als Geschichte sind Relationen» (ebd., S. 35). Bourdieu nimmt an, dass die soziale Welt und die sozialen Praktiken nicht als Substanzen gelten, sondern in Relationen zu denken sind. Dieser relationale Ansatz bricht sowohl mit dem Subjektivismus (Primat der Akteure) als auch mit dem Objektivismus (Primat der Strukturen) und wendet sich den unsichtbaren, aber einflussreichen Beziehungen zwischen den Elementen (den betrachteten Phänomen, sozialen Positionen, Feldern und Individuen) zu (Fuchs-Henritz & König, 2011, S. 236).

[139] In der Frauen- und Geschlechterforschung wird die Diskussion um «doing gender» geführt, bei der das Geschlecht nicht etwas ist, was man hat, sondern was man tut. So wird die Tatasache, dass es Frauen und Männer gibt, als sozial produzierter Sachverhalt gefasst. Bei Bourdieu geht das Aufbrechen von dualistischem Denken über die Kategorie Geschlecht hinaus. Im Verständnis von Bourdieu bilden nicht Frauen und Männer als Einzelwesen den Ausgangspunkt von Untersuchungen, sondern «Relationen» als «Realisierungen des historischen Handelns» (Bourdieu, 1996a, S. 160). Dieses relationale Denken kommt ohne einen Rückzug auf soziale Felder nicht aus. Hier gibt es kein von der sozialen Praxis der Akteure*innen losgelöstes Konstruieren und Dekonstruieren von Geschlecht (Engler, 2010, S. 258).

[140] Gemäss Bourdieu werden im sozialen Raum anhand der Relationen zwischen verschiedenen Positionen die daran gebundenen Strategien sichtbar. Die relationale Auffassung

Ausgangspunkt. Dieses relationale Denken bedarf den Rückzug auf soziale Felder, da es keine abstrakten und allgemeingültigen Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata gibt, die losgelöst von der sozialen Praxis universell und allgemeingültig sind. Doch stellt sich die Frage, wie der Habitus jenseits vertrauter dualistischer Gegenüberstellung zu verstehen ist (Engler, 2010 S. 257ff.). Den dies ist die Grundlage, um zu verstehen, wie Bourdieu «die eigentümliche Wirkungsweise des vergeschlechtlichten und vergeschlechtlichenden Habitus» (Bourdieu, 1997, S. 167) fasst (ebd., S. 260).

Bourdieu (1997, S. 161 zitiert nach Engler, 2010, S. 259) erläutert dies so:

> Die menschliche Existenz, der Habitus als das Körper gewordene Soziale, ist jene Sache der Welt, für die es eine Welt gibt; Pascal hat dies so ausgedrückt: Le monde me comprend, mais je le comprends - also etwa so: Ich bin in der Welt enthalten, aber die Welt ist auch in mir enthalten. Die soziale Realität existiert sozusagen zweimal, in den Sachen und in den Köpfen, in den Feldern und im Habitus, innerhalb und ausserhalb der Akteure […]. Ich könnte, um mich verständlich zu machen, Pascals Ausspruch fortführen: Ich bin in der Welt enthalten, aber sie ist auch in mir enthalten, weil ich in ihr enthalten bin, weil sie mich produziert hat und weil sie Kategorien produziert hat, die ich auf sie anwende, scheint sie mir selbstverständlich, evident. Der Akteur […] und die soziale Welt […] sind […] in einem regelrechten ontologischen Einverständnis vereint. Dieses Verhältnis der praktischen Erkenntnis entsteht nicht zwischen einem Subjet und einem solch konstituierten und ihm als Problem aufgegebenen Objekt.

Der Habitus als der Körper gewordene Soziale enthält demnach diese doppelte soziale Realität. Der sozialisierte Körper (das, was das Individuum ist) ist nicht das Gegenteil von Gesellschaft, sondern eine ihrer Existenzformen (Engler, 2010, S. 259). Auf dieser doppelten Realität oder *doppelsinnigen Relation* (Bourdieu, 1998b, S. 7) beruht die gesamte Theorie der sozialen Welt (ebd., S. 259). Somit liefert die Theorie der Praxis Erklärungen für das Zustandekommen von Ungleichverhältnissen und Gruppenidentitäten (Hofmann, 2012, S. 40).

Die Forschungsfrage der Untersuchung befasst sich mit der Wahrnehmung von Diversitätsmerkmalen in der Personalauswahl von Schulleitungen. Sie

der sozialen Welt «behauptet nämlich, dass die ganze mit ihm bezeichnete Realität darauf beruht, dass die Elemente, aus denen sie besteht, einander wechselseitig und äusserlich sind. Die von aussen und direkt sichtbaren Lebewesen, ob Individuen oder Gruppen, leben und überleben nur in und durch den Unterschied, das heisst, nur insofern, als dass sie relative Positionen in einem Raum von Relationen einnehmen, die, obgleich unsichtbar und empirisch stets schwer nachzuweisen […], die realste Realität […] und das reale Prinzip des Verhaltens der Individuen und der Gruppen darstellen» (Bourdieu, 1998b, S. 48).

wird mit der soziologischen Fundierung des Habituskonzepts von Bourdieu bearbeitet, das über die theoretische Basis hinaus als Werkzeug zur Analyse der Wirklichkeit begriffen wird. (Bobeth-Neumann, 2013, S. 196). Für die Deskription des Auswahlhandelns eignet sich der Ansatz von Bourdieu, da er «soziale Phänomene weder auf subjektive noch auf objektive Kategorien reduziert. Stattdessen konstruiert er mit dem Habitus die Schnittstelle zwischen objektiven sozial-strukturellen Bedingungen und den Motiven und Einstellungen des Subjekts» (Degele, 2008, S. 70). Beim Habituskonzept von Bourdieu existiert keine vorsoziale Subjektivität. Individuen sind durch ihre körperliche Existenz, durch ihre Bewegungen, Blicke und Gesten, immer schon Mitglieder der Gesellschaft (Engler, 2010. S. 260). Die Individuen und die Welt stellen sich in der sozialen Praxis gegenseitig her. Das bedeutet u. a. auch, dass die Macht und Herrschaftsverhältnisse der Akteure nicht äusserlich sind, sondern die symbolische Ordnung der sozialen Welt in Form von Klassifikationssystemen in den Sachen und Körpern präsent ist (ebd., S. 260). Die herauszufilternden Handlungssets der Akteure rekonstruieren eine «Logik der Praxis» (Bourdieu, 2002, S. 73), die zwar vordergründig ertragreiche Resultate für den Handelnden anstrebt, aber gleichzeitig fest in das habituelle Netz eingeflochten ist. Im Fokus steht die Fragestellung nach den Handlungs- und Verhaltensweisen der Mitglieder der Findungskommission und ihrer sozialen Positionierung im Aushandlungsprozess der Personalauswahl. Mit der sozialen Positionierung ist ein gesprächsorientiertes Konzept gemeint, indem mit sprachlich-interaktiven Aktivitäten der sozialen Zuordnung im Gespräch der Sprecher*innen ihre Handlungsbedingungen kontrollieren. In diesem Sinne sind soziale Positionierungen der Kampf um, bzw. der Anspruch auf einen bestimmten sozialen Status, den der Akteur interaktiv durchzusetzen versucht[141] (Winker & Degele, 2010, S. 66). Die soziale Welt wiederum setzt sich «aus sehr konkret benennbaren, einzelnen, dabei aber miteinander verflochtenen Praktiken» (im Plural) (Reckwitz, 2003, S. 289) zusammen. In Anlehnung an Bourdieus Theorie der sozialen Praxis wird dieser als das auf Körper und Wissen basierte Tun und Handeln, das auch das Sprechen einschliesst, verstanden. Dies umfasst die Inkorporiertheit von Wissen wie auch die Performativität des Handelns und geht über in explizierbare kognitive Regeln. Dieses Verständnis ist daher nicht auf routinierte Ausführungen einer bestimmten Handlung zu begrenzen, sondern bezieht sich vor allem auf «die routinierte Auswahl einer Praktik […], jene Entscheidung für eine (Handlungs-) Strategie» (Meier, 2004, S. 61). Auch finden

141 Bourdieu meint dies, wenn er symbolisches Kapital als Chance konzipiert, soziale Anerkennung und Prestige zu gewinnen und zu erhalten (Bourdieu, 1998, S. 108; Bourdieu, 2001, S. 309f.).

soziale Praxen nicht im luftleeren Raum statt, sondern konstruieren Strukturen und Identitäten (Winker & Degele, 2010, S. 66).

Es wird in Anlehnung an Bourdieu unterstellt, dass die Mitglieder der Findungskommission die Gleichbehandlung/Gleichstellung aller Bewerber*innen visieren, sich aber hintergründig von ihrem Habitus leiten lassen, der vorgibt, «was in Hinblick auf ein wahrscheinliches Zukünftiges getan oder unterlassen, gesagt oder verschwiegen werden muss» (Bourdieu, 1987, S. 99). Somit handeln die Mitglieder nicht nach situativen variablen Massstäben, sondern folgen der ihnen innewohnenden handlungsleitenden Struktur.

Bourdieu (1998a, S. 75) sagt dazu:

> Untersuchung unsichtbarer Strukturen, die, wie die Schwerkraft, zu den Dingen gehört, die keiner sieht, die man aber voraussetzen muss, um zu verstehen, was geschieht, zu persönlichen Erfahrungen übergehen kann, wie unsichtbare Kräfteverhältnisse sich in persönliche Konflikte, in existentielle Entscheidungen umsetzen.

Neben dem Habitus fordert die Perspektive Bourdieus zu einer Erweiterung des Blickes auf das die Akteure*innen umgebende Feld sowie auf die Beantwortung der Frage auf, inwiefern dieser Einfluss auf ihr Handeln nimmt. Bourdieu fasst dies mit der Formel Habitus x Kapital plus Feld = Praxis zusammen (Bourdieu, 1982, S. 175). Die Formel veranschaulicht, dass zum Verstehen einer Praxis nicht nur die habituellen Prädispositionen sowie die zur Verfügung stehenden Kapitalien von Bedeutung sind, sondern die Variable «Feld» ebenso Berücksichtigung finden muss (Bobeth-Neumann, 2013, S. 107ff.). Die Akteure bilden ein gemeinsames soziales Feld, in welchem sie ihren subjektiven Habitus aktualisieren und beobachtbar werden. Allerdings sind die Akteure nicht nur Mitglied eines einzigen Feldes, sondern agieren zuweilen in unterschiedlichen Feldern, bezogen auf die vorliegende Untersuchung beispielsweise sowohl innerhalb der politischen Zugehörigkeit als auch innerhalb der Findungskommission. Die Spielregeln eines jeden Feldes werden, ohne dass sie offenkundig gemacht werden, von sämtlichen Akteuren verstanden, befolgt und für wichtig erachtet.

Unter dem Aspekt des sozialen Feldes von Bourdieu rücken zwei weitere Fragestellungen in das Blickfeld:

- Inwiefern verändert das soziale Feld «Findungskommission» die Wahrnehmungen bezüglich Diversität der einzelnen Akteure?
- Welche Mechanismen der Anpassung Einzelner an das soziale Feld sind rekonstruierbar?

Die unbewussten Handlungsmuster sollen sichtbar und erklärbar werden, indem erforscht wird, welche verdeckten Wünsche, Ziele, Befürchtungen und

Erfahrungen das Handeln Einzelner oder jenes von Gruppen leiten. Dabei wird aufgezeigt, ob und wie Stereotypen, Vorurteile, Toleranz, Sympathie und Antipathie den Umgang der Menschen in der Personalauswahl von Schulleitungen (mit-)prägen.

6.4 Praxeologische Perspektiven: Habitus und Milieu

Der theoretische Ansatz der Pädagogik kultureller Zugehörigkeit von Nohl (2010) versteht sich als Weiterführung der interkulturellen Pädagogik und bezieht sich auf die positiven und negativen Aspekte der Assimilationspädagogik, der klassischen interkulturellen Pädagogik, sowie der Antidiskriminierungspädagogik. Die kulturelle Zugehörigkeit bezieht sich auf eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der praxeologischen Wissenssoziologie, wie Bohnsack (1993, 2014) im Anschluss an Karl Mannheim (1964, 1980) entwickelt hat. Zudem verweist die Pädagogik kollektiver Zugehörigkeit auf Gemeinsamkeiten mit dem Habituskonzept von Pierre Bourdieu auf. Aus diesem Grunde werden die Grundelemente der praxeologischen Wissenssoziologie und der Pädagogik der kulturellen Zugehörigkeit dargestellt und die Gemeinsamkeiten zum Habituskonzept im Kontext zur Fragestellung der vorliegenden Untersuchung und zur Begründung der methodologischen Analyse diskutiert. Die Auseinandersetzung mit Nohl dient der Autorin der vorliegenden Arbeit als Ergänzung der Argumentationslinie von Bohnsack (1993, 2014) zur Wahl der Methode, zur Datenauswertung und der damit verbunden Rekonstruktion der dokumentarischen Sinngehalte.

Die praxeologische Wissenssoziologie interessiert sich für die interpretativen (kommunikativen) und handlungspraktischen (konjunktiven) Herstellungsprozesse gesellschaftlicher Wirklichkeit. Sie will beide Formen der Verständigung, Kommunikation und Konjunktion, und damit die beiden Sinngehalte des «immanenten» (theoretischen) und des «dokumentarischen» (atheoretischen)[142] betrachten (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2007, S. 117; Bohnsack, 2009, S. 15f). Diese beiden Sinnebenen lassen sich vom Wissensbegriff Karl Mannheims (1964, 1980) ableiten. Mannheim unterscheidet zwischen kommunikativ-generalisierendem und konjunktivem Wissen. Bei dem kommunikativ-generalisierenden Wissen handelt es sich um das theoretische, reflexiv verfügbare Wissen

142 Bohnsack verwendet synonym für das theoretische Wissen die folgenden Begriffe: kommunikatives Wissen, immanentes Wissen oder interpretatives Wissen. Die Begriffe impliziertes Wissen, dokumentarisches Wissen, konjunktives Wissen und handlungsleitendes Wissen verwendet er als synonym zum Begriff atheoretisches Wissen (Bohnsack, 2009, S. 13).

des Erforschten. Es wird begrifflich expliziert und beinhaltet theoretische, bewertende und normative Aussagen über die Handlungspraxis oder das Selbstbild und ist mit Intentionalität und Zweckrationalität verbunden. Es kommt in verallgemeinerten sprachlichen Begriffen zum Ausdruck, ohne dass Sprache perspektivisch ungebunden verstanden wird (Sturm, 2015, S. 225). Das *konjunktive* Wissen dagegen ist atheoretisches, implizites Wissen. Es handelt sich um implizite Orientierungen, die das Denken und das praktische Handlungswissen bestimmen. Dieses handlungsleitende Wissen wird in der Sozialisation auf der Grundlage geteilter Erfahrungen erworben und ist deshalb erfahrungsbasiertes, habitualisiertes Wissen (Bohnsack, 2009, S. 59ff). Das konjunktive Wissen umfasst zum Beispiel geschlechterspezifische, milieuspezifische, generationenspezifische oder altersspezifische Erfahrungsräume. Es ist somit in existenziellen, sozialen und materiellen Erfahrungen fundiert und macht einen Grossteil vom Wissen aus. In beiden Wissensformen können Differenzen hergestellt und bearbeitet werden (Sturm, 2015, S. 225). Übertragen auf Bourdieu fungiert das handlungspraktische Erfahrungswissen als «Praxissinn» (Bourdieu, 1998b, S. 41). Dass Menschen über unterschiedliche Erfahrungen verfügen, zeigt sich in ihren verschiedenen alltäglichen Praktiken, die zwar handlungsleitend sind, aber oftmals nicht explizit beschrieben werden können. Die Orientierung erfolgt auf der Grundlage des inkorporierten Wissens, das den Praktiken zugrunde liegt und in konkreten Erlebniszusammenhängen generiert wird (Bohnsack, 2010, S. 43). Die verschiedenen Formen von Lebenspraxis innerhalb der Gesellschaft bezeichnet Nohl (2010) als *Milieu*. Er beschreibt: «Milieus stellen Kulturen der praktischen Lebensführung und der Alltaggestaltung dar, die auf der Grundlage kollektiver Erfahrungen basieren» (ebd., S. 145ff.). Ein soziales Milieu kann somit als eine Gruppe bezeichnet werden, die ihr Alltagsleben nach ähnlichen moralischen und geschmacklichen Prinzipien führen. Sie verfügen über ähnliche Vorstellungen über die Art, wie man zusammenlebt, wie man seine Freizeit verbringt oder über das, was im Beruf wichtig ist (Bremer, 2007, S. 118). Die strukturidentischen Erfahrungen fungieren als eine Art Brille, durch die der Alltag betrachtet und Partizipation daran eröffnet wird. Dabei müssen die milieubezogenen Erfahrungen, die *kollektiven Erlebnisschichten* (Bohnsack, 2010, S. 63) nicht in konkreten gemeinsamen Erlebnissen gemacht werden, sondern lediglich gleichartig sein. Die Erfahrungen verbinden die Mitglieder von Milieus miteinander, sie stellen die *Konjunktion,* eine Verbindung zwischen ihnen her. Das geteilte Erfahrungs- und Orientierungswissen wird als *konjunktives*, verbindendes Erfahrungswissen bezeichnet (Mannheim, 1980, S. 217ff.). Die Erfahrungen erlauben den Mitgliedern eines Milieus, in vergleichbarer Weise materielle und soziale Gegenstände zu betrachten und so auf diese in ihren Alltag Bezug zu nehmen, da sie in gemeinsamen oder vergleichbaren Erlebnissen gewonnen wurden (Bohnsack,

2010, S. 63). Für solche grundlegenden Haltungen hat Bourdieu den Habitus eingeführt. Unter dem Habitus unterscheidet Bourdieu «Wahrnehmungsmuster, Denk- und Handlungsschemata» (Bourdieu, 1987), also Muster, mit denen die Menschen die soziale Umwelt bewerten und die ihrem Handeln zugrunde liegen. Man kann sie als moralische und geschmackliche Prinzipien verstehen, die sich implizit in der Lebensführung zeigen (Bremer, 2007, S. 128). In diese Praxen werden Menschen hineingeboren und einsozialisiert. Das konjunktive Wissen, über das ein Milieu zur Bearbeitung des Lebensalltags verfügt, wird mit Hilfe von Beobachten[143] und Aushandeln erlernt und zur Bearbeitung der eigenen Lebenspraxis herangezogen. Als Folge tragen die Akteure eine Art inneren Bauplan ihres Milieus in sich. Ein Milieu determiniert nicht nur, wie der Habitus die Handlungen und Praxen einzelner Personen beeinflusst, sondern ermöglicht auch Optionen und Variationen. Die individuellen Spielräume ergeben sich auch durch die Zugehörigkeit von Menschen zu mehreren Milieus, die sich in spezifischer Art überlagern (Nohl, 2010, S. 149). «Aus gesellschaftlichen Unterteilungen und Gliederungen» werden auf diese Weise «Teildisziplinen», welche die Grundlage alltäglichen Konstruierens der Individuen sind (Bourdieu, 1982, S. 734).

Die Mehrdimensionalität von Milieus ergibt sich aus der Überlappung unterschiedlicher Erfahrungsdimensionen, wie zum Bespiel der geschlechtlichen Erfahrung mit der des soziokulturellen Milieus. Folglich ist nicht von einem eindimensionalen Milieuverständnis auszugehen, sondern von sich überlagerten Milieudimensionen. Die unterschiedlichen Erfahrungen, das das handlungsleitende Wissen Einzelner anreichert, können in Konflikt oder Widerspruch stehen. In diesen Konflikten liegt das Potenzial für die Bildung und Entwicklung neuer Milieus. Die Überlappung der Milieus in einer konkreten Person führen ebenso zur Individualität, respektive zu einem individuellen oder persönlichen Habitus, wie die unterschiedlichen Lösungs- und Bearbeitungsformen des Alltags, die aufgrund ihrer Vielschichtigkeit und Mehrdimensionalität inhärent erscheinen. Folglich sind Milieus nicht eindimensional oder statisch, sondern vielfältig, dynamisch und wandelbar. Unterschiedliche Erfahrungsdimensionen überlagern sich und eine Reduzierung auf die Zugehörigkeit zu einem Milieu ist eine Verkürzung der Relation (Nohl, 2010, S. 166).

Die Mehrdimensionalität von Milieus steht auch im Widerspruch zur gesellschaftlichen eindimensionalen Sichtweise auf Differenzen. Betrachtungen und Zuschreibungen erfolgen meist in kategorialen Verfestigungen, wie zum

[143] Eine solche Sichtweise ist ebenfalls bei Bandura (1979) vorzufinden. Er bezeichnet diesen Prozess als «Lernen am Modell», bei dem die geschmacklichen, moralischen und ästhetischen Gesetze, durch die das Alltagsleben des Milieus strukturiert wird.

Beispiel *Frauen*. Der einseitige Blick auf die Heterogenitätsdimension steht im Zusammenhang mit der Übersetzung konjunktiven Erfahrungswissens in kommunikativ generalisiertes Wissen. Es bestehen Differenzen zwischen unterschiedlichen Milieus sowie innerhalb erfahrungsbezogener Milieus. Sie fussen auf den verschiedenartigen Erfahrungen, die Menschen machen und bieten Zugehörigkeiten zu einer Lebenspraxis, also zu Konjunktionen, die es erlauben, den komplexen Alltag zu bewältigen. Der wissenssoziologischen Perspektive folgend, besteht neben dem Praxiswissen, den konjunktiven Erfahrungen und ihren Gehalten, die nur innerhalb des Milieus verständlich sind, also in der existenziellen Gemeinschaft, in der sie generiert wurden (ebd., S. 147ff.), *wörtlich-begriffliches* und *nonverbales, symbolisches Wissen* über die soziale und materielle Welt und somit auch über die Milieus selber. Mit dem Habituserwerb werden die erworbenen Grundmuster mehr und mehr entfaltet. So ist die einmal erworbene soziale Mitgift auch in späteren Lebensphasen präsent, die nach Bourdieu dem sozialen Feld entsprechen. Der Habitus entsteht in einem bestimmten Milieu, aber tendiert auch dazu, sich ein Milieu zu suchen, das seinen Neigungen und Gewohnheiten am ehesten entspricht. Habituserwerb und Habitusweitergabe vollziehen sich jedoch nicht voraussetzungslos, sondern sind in einem gesellschaftlichen Raum eingebunden. Bourdieu geht von einem sozialen Raum aus, indem alle Individuen einen Ort haben und in Feldern[144] agieren. Um die ungleichen Voraussetzungen für den Habituserwerb deutlich zu machen, führt Bourdieu (1992c) den Begriff des erweiterten Kapitals ein (Bremer, 2007, S. 130f.). Die Kapitalien stehen den Individuen zur Bewältigung ihres Alltages zur Verfügung. Die Kapitalkonfigurationen unterschiedlicher Milieus setzt Bourdieu in Relationen anhand der darin enthaltenen Macht- und Herrschaftsverhältnisse zueinander.

Diskussion Bourdieu, Mannheim und Nohl Übereinstimmungen und Schlussfolgerungen für die Analyse der empirischen Daten

Gemeinsam ist den theoretischen Positionen der praxeologischen Wissenssoziologie und dem Habitus Konzept, dass sie davon ausgehen, dass sich die soziale Situation von Individuen in ihren Handlungen und Orientierungen niederschlägt. Die Bedingungen für die Gestaltung von Praxen unterscheiden und entwickeln zugleich eigene Dynamiken. Was Nohl als konjunktives Erfahrungswissen eines Milieus beschreibt, zeigt eine Parallelität zum Praxissinn,

[144] Unter Feldern kann man Teilbereiche der Gesellschaft wie Politik, Religion, Wirtschaft oder Kunst verstehen, die nach eigenen, relativ autonomen Regeln funktionieren (Bourdieu, 1985b). Bourdieu spricht von «Spielfeldern», in denen Akteure auftreten, die über einen Sinn bzw. eine Illusion (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 147ff.) für das jeweilige Spiel verfügen.

der zwischen Feld und Habitus vermittelt. Dieser praktische Sinn erlaubt es Individuen, in ihrem Alltag auf spezifische Art und Weise handlungsfähig zu sein (Sturm, 2016, S. 26). Die entwickelte Praxis eines Milieus sieht Bourdieu (1982) in engem Zusammenhang mit den Kapitalien, die den Menschen zur Bewältigung ihres Alltages zur Verfügung stehen. In Relationen zu anderen Gesellschaftsmitgliedern, respektive Milieus, eröffnen und verschliessen sich Möglichkeiten der Lebensgestaltung. Der Habitus fungiert unter diesem Aspekt als Muster, mit dem die Welt betrachtet wird und in dem gleichzeitig Praktiken begründet werden, ohne jedoch konkrete Handlungsschritte vorzuschreiben. Vielmehr werden Handlungsmöglichkeiten und Optionen eröffnet (ebd., S. 26f.). Wie Bourdieu geht Mannheim davon aus, dass die Zugehörigkeit sich zu einer sozialen Lage in den Modi der Welterfahrung niederschlägt. Dadurch, dass Individuen derselben *sozialen Lagerung* angehören, dass sie unter ähnlichen Bedingungen leben und aufgewachsen sind, entsteht eine Gemeinsamkeit der Erfahrungsbasis, die Mannheim (1980) als «konjunktiven Erfahrungsraum» bezeichnet. Konjunktive Erfahrungsräume stiften eine grundlegende Gemeinsamkeit, die auch zwischen Menschen gegeben sein kann, die nie in interaktiver Kopräsenz gewesen sind. In ähnlicher Weise sagt Bourdieu über die «Homogenität der Habitus-Formen» einer Klasse, sie ergebe sich aus der «Homogenität der Existenzbedingungen» und sorgen dafür, dass die Praktiken «ohne jede direkte Interaktion» (Bourdieu, 1993b, S. 109) angepasst werden können. Dies geschieht, weil «die Habitus-Formen dieselbe Geschichte» (ebd., S. 108) verkörpern können, dieselben Habitusschemata inkorporiert haben und sich wechselseitig verstehen. Dieses Verstehen lässt sich mit Mannheim als ein konjunktiv begründetes begreifen und unterscheidet sich von einer kommunikativ hergestellten Verständigung (Meuser, 2013, S. 225).

Eine geteilte konjunktive Erfahrung fundiert auf einer «habituellen Übereinstimmung» (Bohnsack & Nohl, 1998, S. 263) der Handelnden. In diesem Sinne hat der konjunktive Erfahrungsraum «zwar eine objektive Struktur» (ebd., S. 44), ist ein geistiges Gebilde und somit ein «objektiver geistiger Strukturzusammenhang» (Mannheim, 1980, S. 250). Dieser Strukturzusammenhang ist nicht als ein von aussen auf das Handeln wirkender Einfluss zu verstehen. Er resultiert «aus dem sinnvollen Zusammenspiel der individuellen Bewussseinsvollzüge» (ebd., S. 250). Mit dem Habitusbegriff verfolgt Bourdieu eine ähnliche Absicht. Er verlegt das Wirken sozialer Strukturen in die handelnden Subjekte. Er wendet sich damit gegen ein mechanisches Verständnis sozialen Handelns, das annimmt, das Handeln, ein mechanischer Zwang und Effekt externer Zwänge gegen den Finalismus von Theorien rationalen Handelns sowie auf die Dimensionen des diskursiven Bewusstseins fixierten Akteursmodells sei. Mit dem Habitusbegriff wird ein Konzept vorgelegt, das darauf gerichtet ist zu erklären, wie das von Mannheim notierte «sinnvolle Zusammenspiel der individuellen Bewusstseins-

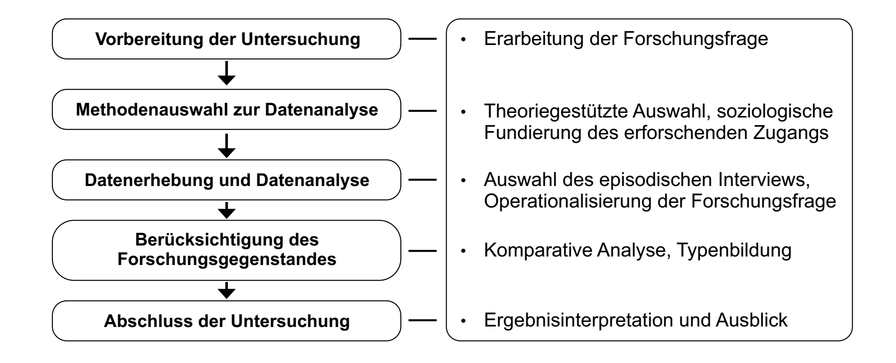
vollzüge[145]» zustande kommt. Die Bewusstseinsvollzüge, deren Zusammenspiel der «objektiv-geistige Strukturzusammenhang» seine Existenz verdankt, repräsentieren das an die konjunktive Erfahrung geknüpfte Wissen. Dieses ist ein atheoretisches Wissen und kein verfügbares Wissen. Hier spiegelt sich Bohnsack (1993, 2000, 2013) wider, der darlegt, dass es dem Handelnden eher intuitiv als reflexiv zugänglich ist (Meusser, 2013, S. 226). Das Habituskonzept ist so angelegt, dass die Logik der Praxis (Reckwitz, 2000, S. 325) dadurch zu rekonstruieren ist, dass man sich der Art und Weise zuwendet, wie «die kollektive Sinnstruktur des Habitus im subjektiven Horizont seine Praktiken vollziehenden Akteurs abgewandelt [werden]» (ebd., S. 325). Dies verweist auf eine rekonstruktive Methodologie Bohnsacks (1993, 2000, 2013) hin, obwohl, dies sei an dieser Stelle angemerkt, Bourdieus empirische Analysen einer solchen Methodologie nur begrenzt folgen (Meuser, 2013, S. 225f.; Gaffer & Liell, 2013, S. 206 ff.).

145 Mannheim bezieht sich dabei auf Panofsky und verdeutlicht anhand von dessen Begriff des «Kunstwollens» sein Konzept des dokumentarischen Sinngehalts. Umgekehrt greift Panofsky das Konzept des Dokumentsinns bei Mannheim auf (Mannheim, 1964a, S. 122f, S. 128).

7 Grundlagen zum Design der Studie

Nach Darlegung der theoretischen soziologischen Fundierung sowie deren Diskussion im Kontext zur Forschungsfrage, schliesst nun die methodische Einleitung mit den grundlegenden Herangehensweisen für die empirische Untersuchung an. Im Zentrum des Interesses stehen Fragestellungen, wie genau die Qualität des Vorgehens und somit auch die der Ergebnisse gesichert werden und wie die Strukturierung des Forschungsprozesses erfolgen soll. Zu Beginn erfolgt die Offenlegung des Argumentariums, warum das vorliegende Forschungsvorhaben nach einer qualitativen Vorgehensweise verlangt. Das geschieht mittels der Erläuterung der Prinzipien qualitativer Sozialforschung (Kühl & Strodtholz, 2002; Atteslander, 2006; Helfferich, 2011; Lamnek & Krell, 2016; Flick, 2017). Im Anschluss folgen die Erläuterungen zur gewählten Erhebungsmethode sowie deren Ausgestaltung zur Operationalisierung der Forschungsfrage. Die Wahl der Vorgehensweise der vorliegenden Datenauswertung fällt auf die dokumentarische Methode (Kapitel 7.3), die von Bohnsack (1993, 2000, 2013) in Anlehnung an Mannheim (1980) zu einem methodologischen konzeptualisierten Auswertungsverfahren der qualitativen Sozialforschung ausgearbeitet wurde und die es ermöglicht, «über eine Abfolge von Handlungssequenzen oder von Erzählsequenzen zu Handlungen hinweg Kontinuitäten zu identifizieren» (Nohl, 2012; S. 43). Die Motivation für die Wahl besteht in dessen Ausrichtung auf die rekonstruktive Analyse des handlungsleitenden Wissens der Mitglieder von Findungskommissionen, die auf das Wie ihrer Handlungen abzielt. Bezogen auf die vorliegende Arbeit ermöglicht die Anwendung der dokumentarischen Methode die Offenlegung des handlungsleitenden Erfahrungswissens im Alltag von Individuen und Gruppen, indem das Zusammenspiel individueller und kollektiver Handlungen rekonstruiert wird. Der Blick richtet sich folglich auf das Handlungsprozedere der befragten Personen, das Was beziehungsweise den immanenten Sinngehalt und dessen dahinterliegende orientierungsgebende Sinnausdehung, dem «Wie» beziehungsweise dem dokumentarischen Sinngehalt. Aus der Verknüpfung vergangener Erfahrungen mit der aktuellen Situation im Bewerbungsverfahren und das daraus resultierende Wissen generieren die Interviewpartner einen praktischen Sinn, der bewirkt, dass sie sich mit ihrem Handeln im Einklang fühlen (Bobeth-Neumann, 2013, S. 134).

Abbildung 7: Forschungsprozess



Quelle: Eigene Darstellung

7.1 Grundsätze qualitativer Forschung

Einer der zentralen Leitgedanken qualitativer Forschung ist jener der Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien. Dies bedeutet, dass die Forschungsfragen und das Forschungsobjekt die Wahl der Erhebungsmethode bestimmen (Kühl & Strodtholz, 2002, S. 18; Flick, 2017, S. 26f.). Die Abgrenzung von qualitativen zu quantitativen Verfahren begründet sich mit dem besonderen Charakter zum Gegenstand (Helffrich, 2011, S. 21) Qualitative Forschungen rekonstruieren den Sinn oder subjektive Sichtweisen – im Einzelnen sehr unterschiedlich gefasst, wie beispielsweise als *subjektiver Sinn, Alltagstheorien oder subjektive Theorien*[146] (Flick, 1991), *objektive oder latente Sinnstruktur*[147] (Oevermann, et al., 1997, Oevermann, 1993), *Deutungsmus-*

[146] Subjektiver Sinn ist eine sehr allgemeine Bestimmung des Gegenstands qualitativer Forschung, mit der keine weiteren, spezifischen Traditionen verbunden sind. Werden subjektive Theorien oder Alltagstheorien untersucht, dann wird der Aspekt akzentuiert, dass die Theorien Annahmen über Zusammenhänge und Erklärungen von Phänomenen enthalten (Helfferich, 2011, S. 32)

[147] Hier wird auf die Tradition der Objektiven Hermeneutik verwiesen, die annimmt, dass die den sprachlichen Äusserungen zugrunde liegenden Muster nicht nur subjektiv existieren und /oder sie die Äusserung in ihrer Gesamtheit hervorbringt (Helfferich, 2011, S. 33).

ter[148] (Oevermann, 2001), *kognitive oder soziale Repräsentationen*[149](Moscovici, 1973) oder *subjektive Problemsicht und unbewusste Motive* (Witzel, 1882). Der Forschungsauftrag ist das *Verstehen* sprachlicher Äusserungen, mit denen als *symbolisch vorstrukturierten Gegenständen* gearbeitet wird. Der Gegenstand kann nicht über das Messen und somit über einen methodischen Zugang der standardisierten Forschung erfasst werden (Helfferich, 2011, S. 21; S. 31ff.)

In der vorliegenden Untersuchung sind mit statistisch festgestellten Methoden beispielsweise das Alter, die politische Zugehörigkeit oder die Geschlechterverteilung innerhalb der Findungskommission messbar. Darüber hinaus können mittels Fragebogen Erscheinungsformen, wie Unterschiede in der Nationalität, Unterschiede bezogen auf die Bildung oder Unterschiede bezogen auf die fachlichen Kompetenzen seitens der Mitglieder der Findungskommission, erhoben werden. Das Zentrum der Untersuchung bilden aber die individuellen Wahrnehmungen der einzelnen Akteure, die als Reaktion auf die Umwelt verstanden, subjektive Handlungen und Denkweisen hervorrufen, sowie die Konstruktionen der Aushandlung (doing difference[150]) innerhalb der Findungskommission. Das Erkenntnisinteresse beruht auf dem subjektiven Erleben und den persönlichen Sichtweisen der einzelnen Mitglieder im Zusammenhang zur Schnittmenge von Erwartungen und Wahrnehmungen bezüglich Kompetenzen und individuellen Fähigkeiten der Bewerber*innen im Prozess der Personalauswahl. Um dieses Erleben und die Sichtweisen erfragen und analysieren zu können, sind Interaktion und Kommunikation zwischen Forscherin und Befragten, wie in einem qualitativen Design erforderlich (Lindau, 2010, S. 83f.). Nur mit einem

148 Die Bestimmung des Forschungsgegenstands als «Deutungsmuster» verweist auf die theoretische Tradition der Wissenssoziologie. Die besondere Akzentsetzung besteht in der Annahme, dass Deutungsmuster kollektive Praxisformen hervorbringen (Helfferich, 2011, S. 33). Höffling, Plass, & Schetsche, 2002 Abs. 4 formulieren: « Deutungsmuster sind sozial geltende, mit Anleitungen zum Handeln verbundene Interpretationen der Umwelt und des Selbst. Deutungsmuster strukturieren das kollektive Alltagshandeln, indem sie Modelle von (ideal)typischen Situationen bereitstellen, unter die Sachverhalte, Ereignisse und Erfahrungen anhand bestimmter Merkmale subsumiert werden».

149 Kognitive Repräsentationen lassen sich in der Theorie sozialer Repräsentationen von Moscovici (1984) in Abgrenzung gegen die amerikanische Sozialpsychologie verorten.

150 An dieser Stelle kann berechtigterweise die Frage gestellt werden, wie das Konzept doing difference mit dem Habituskonzept vereinbar sein kann. Ersteres betont die Herstellung in Situationen, letzteres das soziale gewordene Sein (von Ungleichheiten). Eine Lösung liegt meiner Ansicht nach darin, den Habitus mit Bourdieu als relational gedachtes Erzeugungsprinzip von Praxis zu verstehen, dass sich immer auf vergangene, gegenwärtige und zukünftige Praxis in gleichen Massen bezieht. Durch die Stellung zwischen den bereits erzeugten sozialen Strukturen und deren zukünftiger Erzeugung durchdringen sich im Habitus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (Betz & Bischoff, 2017, S. 105).

interaktiven Kommunikationsprozess[151] kann die Rekonstruktion subjektiver Bedeutungen von Diversitätsmerkmalen erfolgen (Flick, Kardoff, & Steinke, 2004, S. 21f; Atteslander, 2006, S. 71f). Der Forschungsprozess wird folglich als Kommunikationsprozess verstanden. Dies hat weitreichendere Implikationen als nur die Konzeption von Forschung als Kommunikation, da auch die Prozesshaftigkeit sozialer Phänomene wesentlich zu berücksichtigen ist. Die Prozessualität[152] ist dabei sowohl dem Forschungsakt zu unterstellen, der als Kommunikation und als Interaktion begriffen wird, als auch dem Forschungsgegenstand[153] selbst. Die Reflexivität ist ebenfalls, wie die Prozessualität im Forschungsgegenstand und Forschungsakt angesiedelt. In der vorliegenden Untersuchung werden einerseits durch die Befragten kontextgebundene und interpretationsbedürftige Beschreibungen der Wirklichkeit und Bedeutungszuschreibungen vorgenommen und zum anderen in der Interaktion mit den Befragten und späteren Datenanalyse auch durch die Forscherin weiterbearbeitet. Dies bedeutet, dass der Gegenstand der Forschung über Deutungen die soziale Wirklichkeit formt und (re-) konstruktiv angelegt ist. Die in der Untersuchung vorgestellte Wirklichkeitskonstruktion über den Forschungsgegenstand ist als Folge nicht die einzig mögliche, sondern eine aus Sicht der Forscherin auf der Basis des entwickelten theoretischen Vorverständnisses interpretierte und plausible Variante (Atteslander, 2006, S. 71). Ein qualitatives Untersuchungsdesign bietet ferner mehr Offenheit und Flexibilität als ein Quantitatives. So ist es möglich, komplexen sozialen Realitäten, die sich erst im Forschungsprozess offenbaren, durch Adaptionen des ursprünglich geplanten Designs, Rechnung zu tragen. Für die vorliegende Untersuchung ist dies gerade im Zusammenhang zu den interpretationsbedürftigen Bedeutungen wichtig. So können Anpassungen der Untersuchungsinstrumente eine Exploration des Forschungsgegenstands aus unterschiedlichen, vorher nicht zwingend ersichtlichen, Perspektiven ermöglichen (Atteslander, 2006, S. 71; Lamnek & Krell, 2016, S. 35ff.; Lindau, 2010, S. 84). Die induktive Methode begründet sich damit, dass von empirischen Einzelbeobachtungen auf das Allgemeine geschlossen werden soll. Die gesammelten Datenmaterialien sind behilflich, um tiefer liegende Strukturen,

[151] Während nach herkömmlicher Auffassung der Einfluss der Interaktionsbeziehung als Störgrösse auf das Resultat der Untersuchung gilt die durch Verfeinerung der Methode und durch Standardisierung beseitigt werden sollen, begreift die qualitative Seite die Kommunikation zwischen Forscher_in und Beforschtem als konstitutiven Bestandteil des Forschungsprozesses (Lamnek & Krell, 2016, S. 20f.).

[152] Das Prinzip der Prozessualität soll die wissenschaftliche Erfassung des Entstehungszusammenhanges sozialer Phänomene gewährleisten (Lamnek & Krell, 2016, S. 35ff.).

[153] Die Prozesshaftigkeit wird auf den Forschungsgegenstand übertragen, da Deutungs- und Handlungsmuster eine gewisse kollektive Verbindlichkeit besitzen (Hopf, 1982).

Zusammenhänge, Gesetzmässigkeiten bzw. Mechanismen zu beschreiben beziehungsweise sichtbar zu machen (Bobeth-Neumann, 2013, S. 116).

Eine weitere Argumentation für die Wahl qualitativer Erhebungsmethoden besteht darin, dass der Kenntnisstand der Erforschung zur Wahrnehmung von Diversitätsmerkmalen in der Personalauswahl insbesondere die «mit dem Habitus enthaltenen Denkschemata, ethische Ordnungs- und Bewertungsmuster, die der Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit dienen und mithilfe derer diese Wahrnehmungen geordnet und interpretiert werden» (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 112f.), als gering eingestuft werden kann. Vergleichbare Studien und Forschungen liegen nach dem derzeitigen Kenntnisstand nicht vor. So wurde die empirische Anwendung des Habituskonzepts auf Fragestellungen zu Diversitätsmerkmalen im Setting der Personalauswahl in dieser Art und Weise bisher noch nicht vorgenommen. Als Folge bietet sich für das bisher wenig erforschte Untersuchungsgebiet eine explorative Herangehensweise an (Bortz & Döring, 2006, S. 50), die theoriegeleitet erfolgt (Lindau, 2010, S. 83). Es liegt somit ein begründeter explorativer Forschungszugang vor, der ein qualitatives Forschungsdesign unter induktiver sowie deduktiver Herangehensweise erfordert.

Die aufgezeigte Diskussion über die Prinzipien qualitativer Sozialforschung anhand des Forschungsvorhabens verdeutlicht, dass ein qualitatives Untersuchungsdesign begründet ist. Die zu Beginn erwähnte Gegenstandsangemessenheit von theoretischer Fundierung mit dem Habitus Konzept und der dokumentarischen Methode nach Bohnsack ist für den vorliegenden Forschungsprozess begründet. Dies auch vor dem Hintergrund, dass Studien zur Forschungsfrage nach derzeitigem Kenntnisstand nicht vorliegen und somit ein Alleinstellungsmerkmal besteht.

7.1.1 Gütekriterien qualitativer Forschung

Die Qualität des Vorgehens und der Resultate orientieren sich bei quantitativen-hypothesent-getestenen Untersuchungen an den Ansprüchen der Validität, der Reliabilität und der Objektivität[154] (Lamnek & Krell, 2016, S. 141ff; Flick, 2017, S. 487ff.). Sie beziehen sich darauf, dass ein Instrument unabhängig vom Kontext und von den Erhebenden bei denselben Personen identische Messdaten erbringt (Reliabilität als Stabilität der Ergebnisse bei wiederholtem Einsatz des Instruments bei derselben Person; Objektivität als Unabhängig-

[154] Validität = Angemessenheit der theoretischen Konstruktion für das zu erforschende Phänomen; Reliabilität = Stabilität der Ergebnisse bei nochmaligem Einsatz der Messinstrumente bei derselben Person; Objektivität = Unabhängigkeit der Ergebnisse vom Verhalten der Forscher*innen und der Erhebungssituation (Helfferich, 2011, S. 138ff.; Lamnek & Krell, 2016 S. 141ff.; Flick, 2017, S. 487ff.).

keit der Ergebnisse vom Untersucherverhalten und der Erhebungssituation). Nur sind die Daten bei qualitativen Interviews, also die Erzählungen bzw. die Texte, immer kontextabhängig, die Versionen bei einer Wiederholung nie identisch und die Gütekriterien der standardisierten Verfahren greifen damit nicht. Als Folge wird die vorliegende Untersuchung als ein gegenstands- und kontextabhängiges Vorgehen qualitativer Untersuchungen voraussetzt, in der nicht die anzustrebende Objektivität, sondern der angemessene Umgang mit Subjektivität angestrebt wird (Helfferich, 2011, S. 153f.). In der Diskussion um Gütekriterien qualitativer Forschungen lassen sich drei Positionen unterscheiden: So gilt zum einen die Auffassung, dass quantitative Qualitätskriterien ebenso für qualitative Forschungen gelten. Sie werden somit als Einheitskriterien verstanden. Zweitens existiert die Position, dass aufgrund der Besonderheit von qualitativer Forschung eigene, geeignete Gütekriterien formuliert werden können. Zum anderen existiert die Position, dass Gütekriterien für qualitative Erhebungsmethoden grundsätzlich abgelehnt werden (Denzim & Lincoln, 2000b), da beispielweise eine sozialkonstruktivistische Sichtweise als unvereinbar mit Kriterien für eine Bewertung von Erkenntnisansprüchen gesehen wird (Flick, 2017, S. 489)[155]. In der vorliegenden Untersuchung wird der zweiten Auffassung gefolgt, da Gütekriterien quantitativer Forschungen für gänzlich andere Methoden und basierend auf anderen Grundannahmen entwickelt wurden (Steinke, 2004, S. 321ff.) gefolgt. Aufgrund der fehlenden Standardisierbarkeit sind bei qualitativen Interviews die Erzählungen immer vom Kontext bestimmt und wären bei einer Wiederholung des Interviews nie identisch. Aufgrund dessen wird in der Methodendiskussion vorgebracht, dass die qualitative Erhebungsmethoden andere angemessene Gütekriterien (Kühl & Strodtholz, 2002; Helfferich, 2011; Lamnek & Krell, 2016; Flick, 2017) nutzen sollte (Lindau, 2010, S. 84f.).

Helfferich (2011, S. 155, [Hervorgehoben v. Verf.] formuliert:

> Die Unmöglichkeit von Objektivität ist ja nicht ein Mangel, sondern Ausgangspunkt qualitativer Forschung, daher kann es nicht um die anzustrebende *Objektivität*[156] gehen, sondern um einen anzustrebenden *angemessenen Umgang mit Subjektivität*.

Folglich werden der vorliegenden Arbeit Gütekriterien zugrunde gelegt, welche mittels intersubjektiver Nachvollziehbarkeit[157], komparativer Analyse und Nähe

[155] Eine weitere ausführliche Diskussion ist ebenfalls in Steinke, 2004, S. 319ff. zu finden.

[156] Zur Erhöhung der Lesbarkeit wird innerhalb von Zitaten auf die Kennzeichnung [Hervorgehoben v. Verf.] verzichtet.

[157] Methodische Kontrolle mittels intersubjektiver Nachvollziehbarkeit: Für standardisierte Verfahren ist die Nachprüfbarkeit der Ergebinsse an die Wiederholbarkeit des Experi-

zum Gegenstand Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Forschungs- und Erkenntnisprozesses gewährleisten (Steinke, 1999, S. 205ff; Mayring, 2015, S. 123ff.). Die diskursive Umsetzung der Forderung nach intersubjektiver Nachvollziehbarkeit besteht in der vorliegenden Arbeit darin, dass mit Hilfe einer Netzwerkstatt und der aktiven Teilnahme an Forschungswerkstätten mehrere Deutungsperspektiven anhand des gleichen Deutungsmaterials herausgearbeitet werden. Alternativbedeutungen werden gesucht, geprüft und mögliche Brüche in der Interpretation diskutiert, damit sich die Zuverlässigkeit und Objektivität der Interpretation sich erhöht. Diese Vorgehensweise bildet eine unmittelbare Wechselwirkung zu einem weiteren Gütekriterium, welches zum Tragen kommt. Die komparative Analyse[158] als Element der dokumentarischen Methode. Diese verringert die Determiniertheit der Perspektive mittels Gegenüberstellung der empirischen Daten. Die Interpretationsansätze werden auf Basis der erhobenen Daten und deren unmittelbarem Vergleich gebildet. Als Folge tritt die Perspektive des Forschenden in den Hintergrund. Die Kontrastierung verläuft nicht zwischen dem Horizont der befragten Person und dem der analysierenden Person als selbstverständlich bewerteten eigenen, sondern zwischen den Standpunktspektren der einzelnen Personen (Bobeth-Neumann, 2013, S. 132). Bohnsack (2014) formuliert: «[Die] Interpretation vollzieht sich grundlegend vor dem Vergleichshorizont einer Imagination hypothetischer alternativer Praktiken» (ebd., S. 195). Die theoretische Fundierung konstituiert sich aus dem Ansatz von Bourdieu und dem Diskurs zur praxeologischen Wissenssoziologie nach Mannheim. Beide zusammen bilden ein Grundgerüst analytischer Begrifflichkeiten, die durch ihre kooperative Anwendung dazu befähigen «mehr zu erkennen, als dies von einem monoparadigmatischen Standpunkt aus möglich wäre» (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 45). Die gewonnenen Daten können durch die theoretische Einbettung, die zugleich für die Leserin bzw. den Leser eine Brücke schlägt, durch die die vorgenommene Theoretisierung der empirischen Beobachtungen nachvollziehbar wird, mit einer sukzessiven Verständniserweiterung begegnet werden (Bobeth-Neumann, 2013,

ments gebunden. Die entsprechende Analogie für die qualitative Forschung ist das Kriterium der «intersubjektiven Nachvollziehbarkeit», dass neben der Dokumentation des Forschungsprozesses und der Interpretation in Gruppen die Anwendung kodifizierter Vorgehensweisen umfasst (Steineke, 2000). Für die Interviewsituation selbst bedeutet dies, dass die Regeln des Interviews und mögliche Abweichungen im Vorfeld geklärt werden (Helfferich, 2011, S. 156f.).

[158] Der komparativen Analyse kommt von Anfang an eine zentrale Bedeutung zu, da sich der Orientierungsrahmen (oder auch Habitus) erst vor dem Vergleichshorizont anderer Fälle im Modus von Homologien und Kontrasten in konturierter und empirischer überprüfbarer Weise herauskristallisiert (Bohnsack, 2011, S. 43; vgl. Kapitel 7.3).

S. 133). Die Nähe zum Gegenstand wird durch ein möglichst nahes Anknüpfen an die Alltagwelt der befragten Personen und ein möglichst gleichberechtigtes Verhältnis zwischen der Forscherin und Befragten[159] erreicht.

Die Methodenwahl für die vorliegende Untersuchung bildet das episodische Interview. Aus der Perspektive des Forschers eröffnet das episodische Interview Erkenntnisse, da die oftmals «einseitige und künstliche Situation des narrativen Interviews von einem offenen Dialog abgelöst wird» (Flick, 2017, S. 244f.). Die Triangulation, bei welcher mehr als eine Methode angewendet wird, um die erforschten Phänomene umfassend, abzusichern, konnte nicht realisiert werden. Trotz zahlreicher Anfragen gelang kein Zugang zu Bewerbungsgesprächen als teilnehmende Beobachterin.

7.2 Ausgestaltung und Durchführung der Untersuchung

Das folgende Kapitel beschreibt aufbauend auf den Ausführungen zum Design die Erhebungsmethode «episodisches Interview» und den Aufbau des Leitfadens. Die Herleitung der Fragenkomplexe und der Einzelfragen aus den theoretischen Überlegungen zu Diversität und dem Bourdieus Habituskonzept werden offengelegt.

Episodisches Interview als Erhebungsmethode

Nach Helfferich (2011, S. 12) kann man sagen:

> Jedes Interview ist Kommunikation, und zwar wechselseitige, und aber auch ein Prozess. Jedes Interview ist Interaktion und Kooperation. Das «Interview» als fertiger Text ist gerade das Produkt des «Interviews» als gemeinsamer Interaktionsprozess, von Erzählpersonen und interviewender Person gemeinsam erzeugt, das gilt für jeden Interviewtypus.

Für die vorliegende Untersuchung wird die Form des episodischen Interviews ausgewählt, da es einen Mittelweg zwischen Offenheit und Strukturierung bedeutet (Lindau, 2010, S. 94). Flick (2017) hebt bei dem episodischen Interview sowie dem narrativen Interview[160] den Zugang über die Erzählung her-

159 Das gleichberechtigte Verhältnis wird aufgrund des Wissensvorsprunges der Autorin gegenüber der befragten Person angezweifelt. Die Autorin der vorliegenden Untersuchung legt grossen Wert darauf, die Intension der Untersuchung offenzulegen und im Laufe der Befragung alle auftretenden Fragen zu klären. Ziel ist das Anstreben eines gleichberechtigten Verhältnisses.

160 Atteslander bezeichnet diese Interviewform aufgrund der fehlenden Stimuli des For-

vor. Den Ausgangspunkt für das episodische Interview (Flick, 1996, 2000a, 2007d, 2014, 2017) bildet die Annahme, dass Erfahrungen der Subjekte hinsichtlich eines bestimmten Gegenstandbereichs in Form *narrativ-episodischen Wissens* und in Form *semantischen Wissens* abgespeichert werden. Während das narrativ-episodische Wissen erfahrungsnah sowie bezogen auf konkrete Situationen und Umstände organisiert ist, enthält das semantische Wissen abstrahierte, generalisierte Annahmen und Zusammenhänge durch das Subjekt. Im Zentrum steht die Nennung von Begriffen, welche in Beziehung gesetzt werden (Flick, 2017, S. 238; Lamnek & Krell, 2016, S. 343f.). Um beide Bestandteile des Wissens zugänglich zu machen, wird das narrativ-episodische Wissen über Erzählungen erhoben, während das semantische Wissen durch zielgerichtete Fragen erschlossen wird. Im Fokus befindet sich die systematische Verknüpfung der Ausschnitte des Wissens, die jeweils zugänglich gemacht werden. Das episodische Interview gibt Raum für kontextbezogene Darstellungen in Form von Erzählungen, da diese einerseits im Vergleich zu anderen Darstellungsformen Erfahrungen und ihren Entstehungskontext unmittelbar enthalten. Andererseits verdeutlichen sie Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion bei den Befragten eher als andere Annährungen, die auf abstrakte Begriffe und Antworten im engeren Sinne abzielen. Dieses Vorgehen verbindet die Vorteile des narrativen und des leitfadengestützten Interviews (Flick, 2017, S. 238ff.). Der Kernpunkt dieser Interviewform sind die regelmässigen Aufforderungen zum Erzählen von Situationen. Neben den Erzählaufforderungen bilden Fragen nach subjektiven Definitionen (Was verbinden Sie mit dem Wort Diversität?) und nach abstrakten Zusammenhängen (Wer sollte Ihrer Meinung nach die Verantwortung für die Förderung von Diversität in der Personalauswahl von Schulleitungen übernehmen?) den zweiten grossen Bereich, der auf die semantischen Anteile des Wissens abzielt. Anders als beim narrativen Interview geht es nicht um eine in sich geschlossene Erzählung, sondern die Erzählweise orientiert sich an den episodisch-situativen Formen des Erfahrungswissens, wobei aber wie im narrativen Interview auch Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion erkennbar werden, hier jedoch ohne auf Zugzwänge des Erzählens (Schütze, 1982, 1987a) zu setzen. Essenziell ist, dass eine Konzentration auf Erfahrungen erfolgt, welche für die Untersuchungsfragen von Belang sind (Lamnek & Krell, 2016, S. 344). Zur Orientierung über die thematischen Bereiche, zu denen Erzählungen erbeten werden, erfolgt die Erstellung eines Leitfadens (Flick, 2017, S. 240f.). Genau diese Kombination erscheint für die Fragestellung dieser Arbeit gewinnbringend.

schers die Eigenschaft eines Interviews ab und spricht lediglich von einer «Forschungssituation» (Atteslander, 2006, S. 133).

Den theoretischen Hintergrund für die vorliegende Untersuchung mit dem episodischen Interview bildet die soziale Konstruktion der Wirklichkeit in der Darstellung von Erfahrungswissen. Die Narrationen können Erfahrungen und das Handeln von Akteuren in den Mittelpunkt stellen. Sie können dabei behilflich sein, «Handlungsspielräume […], Betroffenheit, Verstrickungen und Fiktionen von Handlungsvermögen aufzufinden und zu überprüfen» (Holtgrewe, 2002, S. 97). Das Ziel besteht darin, die verdeckten Handlungsmuster sichtbar und erklärbar zu machen, indem erforscht wird, welche verborgenen Wünsche, Ziele, Befürchtungen und Erfahrungen das Handeln Einzelner in der Findungskommission leiten. Es ist zu klären, ob und wie Stereotypen, Vorurteile, Toleranz, Sympathie und Antipathie unter der Perspektive von Diversität den Umgang der Menschen im Setting der Personalauswahl von Schulleitungen bestimmen. Das Aufdecken *unbewusster Motive* erfolgt mittels episodischen Interviews in der Verbindung von Erzählaufforderungen und semantischen Wissens. Das semantische Wissen kann den Bezug der Befragten auf ihr Verständnis von Diversität generalisierend und abstrahierend erfassen. Die Kombination aus Narration und Befragung entspricht weitgehend der Alltagskombination (Lamnek & Krell, 2016, S. 344).

Zusammenfassend lässt sich das episodische Interview bezüglich der methodologischen Prämissen folgendermassen darstellen:

Tabelle 9: Zusammenfassung methodologischer Prämissen vom episodischen Interview

	Offenheit	**Kommunikation**	**theoretische Voraussetzungen**	**Hypothesen**	**Anwendungsbereich**
Episodisches Interview	Erzählung bedeutsamer Erfahrungen Auswahl durch den Interviewpartner	gezielte Erzählaufforderung/zielorientiert, fragend	Konzept vorhanden	Generierung	Wandel, Routinen und Situationen im Alltag

Quelle: Flick, 2017, S. 360; Lamnek & Krell, 2016, S. 362; Helfferich, 2011, S. 45.

Exkurs: Leitfadeninterviews und problemzentrierte Interviews

Erwähnenswert vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung sind das Leitfadeninterview, das narrative Interview sowie das *problemzentrierte Interview,* welche im Folgenden zur Abgrenzung umrissen werden.

Leitfadeninterviews zeichnen sich durch Standardisierung und Strukturierung aus. Obwohl die Fragen den Horizont begrenzen, engen sie weniger ein als Interviews mit geschlossenen Fragen. Marotzki (2011) formuliert: «Ein Leitfadeninterview besteht aus Fragen, die einerseits sicherstellen, dass bestimmte Themenbereiche angesprochen werden, die andererseits aber so offen formuliert sind, dass narrative Potenziale des Informanten dadurch genutzt werden können» (ebd., S. 114). Als Leitfadenbürokratie bezeichnet es Hopf (1978), wenn das Interview zu einem Frage-Antwort-Dialog verkürzt wird, indem die Fragen der Reihe nach abgehakt werden, ohne dass den Befragten Raum für ihre Themen zugestanden wird. Die Informationsgewinnung ist erheblich vom Vermögen der Interviewerin bzw. des Interviewers abhängig, sich mit ihren bzw. seinen Fragen an die Dynamik des Gespräches anzupassen. Die vorgegebene Bandbreite der anzusprechenden Themen ermöglicht eine spätere Vergleichbarkeit mit anderen Interviews, denen derselbe Leitfaden zugrunde lag. Die Entwicklung des Leitfadens setzt gute Kenntnisse des Objektbereichs voraus, denn die Leitfragen basieren auf theoretischen Vorüberlegungen, bereits vorliegenden Untersuchungen oder eigenen empirischen Befunden (Friebertshäuser & Lange, 2013; Flick, 2016). Der Leitfaden wird «flexibel und nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas gehandhabt, um unerwartete Themendimensionen durch den Interviewten nicht zu unterbinden» (Marotzki, 2011, S. 114).

Das narrative Interview, entwickelt von Schütze (1977), kommt vor allem im Rahmen biografischer Forschungen (Kohli & Robert, 1984; Robert, 1984; Krüger & Marotzki, 2006; Küsters, 2006) zum Einsatz. Im narrativen Interview wird der zu Befragende aufgefordert, etwas über den im Gespräch benannten Gegenstand – meist in Verbindung mit der Lebensgeschichte – zu erzählen.

Schütze (1977, S. 1) formuliert hierzu:

> Erzählungen eigener erlebter Erfahrungen sind diejenigen vom thematisch interessierenden faktischen Handeln abgehobenen sprachlichen Texten, die diesem am nächsten stehen und die Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns auch unter der Perspektive der Erfahrungsrekapitulation in beträchtlichem Masse rekonstruieren.

Der theoretische Hintergrund von Studien mit narrativen Interviews ist abhängig vom verwendeten Interpretationsverfahren sowie der Analyse subjektiver Sicht- und Handlungsweisen. Die untersuchten Fragestellungen richten sich

auf die Analyse von Verläufen vor dem Hintergrund konkreter und allgemeiner Umstände, wie beispielweise nach Lebenssituationen in der Phase der Berufsorientierung. Narrative Interviews eigen sich vor allem für die Theorienentwicklung, wobei eine schrittweise Auswahl von Fällen nach dem Konzept des theoretischen Samplings am sinnvollsten erscheint (Flick, 2017, S. 237).

Herrmann (1982, S. 183) beschreibt das Grundprinzip wie folgt:

> Im narrativen Interview wird der Informant gebeten, die Geschichte eines Gegenstandsbereiches, an der der Interviewte teilgenommen hat, in einer Stehgreiferzählung darzustellen. […] Aufgabe des Interviewers ist es, den Informanten dazu zu bewegen, die Geschichte des in Frage stehenden Gegenstandsbereichs als eine zusammenhänge Geschichte aller relevanter Ergebnisse von Anfang zu Ende zu erzählen.

Narrative Interviews lassen demzufolge den Verlauf völlig offen und favorisieren einen erzählenden Duktus ohne Bewertungen und Argumentationen. Das von Witzel (1995) vorgeschlagene *problemzentrierte Interview* hat vor allem in der Psychologie Aufmerksamkeit und Anwendung erfahren. Darin werden anhand eines Leitfadens, der aus Fragen und Erzählungen besteht, insbesondere biographische Daten mit Hinblick auf ein bestimmtes Problem thematisiert (Flick, 2017, S. 210). Witzel (1985, S. 230) formuliert: «Bei diesem Verfahren handelt es sich um eine Methodenkombination bzw. – Integration von qualitativem Interview, Fallanalyse, biographischer Merkmale, Gruppendiskussion und Inhaltsanalyse». Während der Forscher*in beim narrativen Interview ohne wissenschaftliches Konzept über die Themenbereiche des Interviews in die Datenerhebung geht, steht beim problemzentrieten Interview die Konzeptgenerierung durch den Befragten zwar immer noch im Vordergrund, doch wird ebenfalls ein bereits bestehendes wissenschaftliches Konzept durch die Äusserung des Erzählenden eventuell modifiziert. Methodologisch gesehen wird die streng induktive Vorgehensweise ohne Prädetermination durch den Forscher im narrativen Interview beim problemzentrierten Interview mittels einer Kombination durch Induktion und Deduktion mit der Chance auf Modifikation der theoretischen Konzepte abgelöst (Lamnek & Krell, 2016, S. 344ff.). Das Interview ist durch drei zentrale Kriterien gekennzeichnet: 1. Problemzentrierung, d. h. «die Orientierung des Forschers an einer relevanten gesellschaftlichen Problemstellung» (Witzel, 1985, S. 230); 2. Gegenstandsorientierung, d. h., dass die Methoden am Gegenstand orientiert entwickelt bzw. modifiziert werden sollen und schliesslich 3. Prozessorientierung im Forschungsprozess und Gegenstandsverständnis (Flick, 2017, S. 210).

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass mit dem problemzentrierten Interview (Witzel, 1982) ein Problembereich gesellschaftlicher Realität betrachtet und analysiert wird. Der Forscher geht zwar mit einem theoretischen

Konzept ins Feld, wobei aber die Dominanz der Konzeptgenerierung durch den Befragten erhalten bleiben (Lamnek & Krell, 2016, S. 344ff.). Witzel (1982) schildert den Prozess als «[…] die originäre Problemsicht des Befragten im Laufe des Gesprächs zu entlocken […]. Die […] Forscherfragen müssen dazu beitragen, die in einem bestimmten Problemzusammenhang stehenden Einzelheiten dem Vergessen zu entreissen» (ebd., S. 70). Im narrativen Interview (Flick, 2017) hingegen wird der Forscher/die Forscherin als ein theoretisches *Tabula rasa* beschrieben. Fast völlig ohne wissenschaftliches Konzept erfolgt die Datenerhebung. Die Entwicklung der theoretischen Vorstellungen erfolgt erst auf der Grundlage der Äusserungen des Alltagshandelnden auf der Basis des Transkriptes (Lamnek & Krell, 2016, S. 349). Das Leitfadeninterview (Hopf, 1978; Friebertshäuser, 1997) hingegen zeichnet sich durch eine hohe Standardisierung und Strukturiertheit aus. Im Leitfaden können zwar Fragen oder Stichworte festgehalten werden, die Formulierungen können allerdings auch in flexibler Reihenfolge erfolgen (Helfferich, 2011, S. 36). Für die vorliegende Untersuchung, die nach den Wahrnehmungen von Diversität forscht, bietet das episodische Interview mit seiner Mischung von Offenheit und Strukturierung einen Mittelweg zu den aufgeführten Interviewformen. (Lindau, 2010, S. 94). Den Ausgangspunkt für das episodische Interview (Flick, 2017) bildet die Annahme, dass Erfahrungen als narrativ-episodisches und semantisches Wissen abgespeichert werden. Die Zugänglichkeit erfolgt einerseits über Erzählungen und anderseits mittels zielgerichteter Fragen. Auf diese Weise unterstützt die methodische Wahl des episodischen Interviews die soziologische Einbettung der Forschungsfrage und die Wahl der Auswertung nach der dokumentarischen Methode.

7.2.1 Auswahl der Befragten und Durchführung der Interviews

Nach der Vorstellung des episodischen Interviews als qualitative Erhebungsmethode werden im Anschluss die Auswahl der befragten Personen sowie der Zeitraum der Durchführung erläutert. Da qualitative Forschung nicht prinzipiell darauf abzielt, verallgemeinerbare Aussagen über die untersuchten Personen hinaus zu treffen, sondern vielmehr das Ziel hat, komplexe Lebenswelten und Fragestellungen der Interaktion angemessen zu untersuchen und zu beschreiben, muss auch bei der Wahl der Stichprobe nicht versucht werden, Repräsentativität für eine Grundgesamtheit zu erreichen. Ziel des Stichprobensamplings sollte es vielmehr sein, eine möglichst heterogene, in den relevanten Merkmalen maximal kontrastierte und somit informative Gruppe von Personen für die Untersuchung zu gewinnen (Prinzip der Varianzmaximierung: Patton, 2002). Dadurch soll die Wahrscheinlichkeit, für die Untersuchung bedeutsame Informationen nicht erheben zu können, minimiert werden (Reinders, 2005,

S. 134ff.). Zentral für die Frage nach der richtigen Auswahlmethode ist das Verständnis für den Erkenntniszweck eines Forschungsunterfangens (Byrne, 2001). Vor der Untersuchung sollte festgelegt werden, wofür ein untersuchter Fall typisch sein soll. Fehlt diese Bestimmung des Rahmens bei der Untersuchung eines bestimmten Falls, «folgt daraus, dass der Fall nur noch als Fall untersucht wird und jegliche Form der Generalisierung auf andere Fälle nicht möglich ist» (Merkens, 1997, S. 98). Dementsprechend erfolgt die Auswahl der Stichprobe mit Hilfe der deduktiven Stichprobenziehung. Bei dieser Form der Stichprobenziehung sind bereits Kenntnisse über Personen, die potenzielle Informationen zur Fragestellung liefern könnten, vorhanden. Die Auswahl der Befragten wird aus dem theoretischen Vorwissen deduziert. So können gezielt die Personen ausgewählt werden, die dem Stichprobenplan optimal entsprechen und dem Prinzip der Varianzmaximierung am ehesten Genügen. Aus diesem Vorgehen ergeben sich jedoch zwei bedeutende Nachteile. Erstens ist die Zusammenstellung der Stichprobe stark vom theoretischen Vorwissen abhängig. Werden aufgrund einer zu frühen Festlegung jedoch weitere relevante Kriterien übersehen, so kann ein maximaler Rahmen möglicher Informationen nicht erreicht werden. Zweitens tritt häufig ein Konflikt zwischen den Kriterien der Vollständigkeit und der Ökonomie auf. Je mehr relevante Kriterien für die Auswahl der Stichprobe aus dem Vorwissen abgeleitet werden, desto mehr steigt auch die Anzahl der zu untersuchenden Personen (Merkens, 1997, S. 98; Reinders, 2005, S. 136f.). Die vorliegende Untersuchung basiert auf der Konzeption eines Stichprobenplans, der die Kriterien offene Schulleitungsstelle[161], Teilnahme am Verfahren zur Personalauswahl von Schulleitungen[162] und ausgewogenes Geschlechterverhältnis und unterschiedliche deutschsprachige Kantone mit Stadt- und Landschulen[163] berücksichtigt. Der Personenkreis der Interviewpartner setzt sich folglich aus Schulpflegepräsidenten bzw. Präsidentinnen, Mitgliedern der Schulpflege, Leitungen von Schulverwaltungen und Schulleitungen zusammen. Diese Personen bilden in unterschiedlicher Zusammensetzung innerhalb der Gemeinden die Findungskommissionen zur Perso-

[161] In den deutschsprachigen Kantonen erfolgt die Stellenausschreibung für Schulleitungen auf Internetportalen der Bildungsdirektionen des jeweiligen Kantons.

[162] Als Untersuchungsfeld wird das Schweizer Schulsystem der deutschsprachigen Kantone (siehe Kapitel 5) gewählt, welches sich im Wandel befindet, da in den letzten 20 Jahren beinahe in allen Kantonen (ausser im Kanton Schaffhausen) professionelle Schulleitungen eingeführt wurden. Die rechtlichen Grundlagen bilden kantonale Gesetze.

[163] Aufgrund der Kleinräumlichkeit der Schweiz und zur Vermeidung von möglichen Austauschen von Schulpflegen z. B. an kantonalen Sitzungen von Schulpflegepräsidenten im Kanton Zürich, bezieht sich die Auswahl der Kommission auf die Kantone Zürich, Schwyz, Luzern und St. Gallen.

nalauswahl von Schulleitungen. Für die vorläufige Stichprobengrösse wurden 12–15 Interviewpartner*innen vor dem Hintergrund der Realisierbarkeit der Datenauswertung angestrebt[164]. Qualitative Untersuchungen gelten ebenfalls als besonders zeitaufwendig, so dass der Umfang der Stichprobe der Forscherin aufgrund zeitlicher und finanzieller Ressourcen begrenzt werden muss (Helffrich, 2011, S. 175)

Helffrich (2011, S. 175) formuliert zum Umfang der Stichprobe:

> Der mögliche Stichprobenumfang beginnt bei N=1 […]. Wie auch immer der Umfang gewählt wird, er ist in seiner Angemessenheit, was die Konzeption des Forschungsgegenstands, die angestrebte Verallgemeinerung und die Festlegung der Auswahlstrategien angeht, zu begründen. Prinzipiell gilt: Je weniger Fälle untersucht werden, desto grösser ist das Auswertungsverfahren gestaltet […].

Die Kontaktaufnahme erfolgte mittels einer E-Mailanfrage an Schulgemeinden, welche auf den Online-Portalen der Bildungsdirektionen der Kantone offene Stellen ausgeschrieben hatten. Insgesamt wurden 60 deutschsprachige Gemeinden in einem Zeitraum von Januar 2016 bis September 2017, mit der Bitte um eine Teilnahme an der Untersuchung, angeschrieben. Als Gründe für die Nichtteilnahme nannten die angefragten Personengruppen fehlende zeitlichen Ressourcen und eine gewisse Überlastung aufgrund zahlreicher Anfragen zur Teilnahme an Studien. Zu vermuten ist allerdings auch, dass die Laien-Behörde Schulpflege ein gewisses Unbehagen bei der Offenlegung ihrer Rekrutierungspraxis zur Schulleitung empfand. Die Stichprobe beträgt somit 13 Interviews. Das Alter der interviewten Personen lag zwischen 35 und 60 Jahren. Die Interviews fanden im Zeitraum Februar 2016 bis September 2017 am Arbeitsplatz der Befragten und in deren Schulverwaltungen, beziehungsweise in den Schulen statt. Es wurden keine zeitlichen Begrenzungen vorgenommen. Im Durchschnitt dauerten die Interviews 30 bis 40 Minuten. Die demografischen Daten wurden im Anschluss handschriftlich erfasst. Des Weiteren wurden kurz nach dem Interview alle Impressionen Postskriptum und mittels Aufzeichungsgerät von der Forscherin festgehalten (Bobeth-Neumann, 2013, S. 112f.). Alle Namen und Orte, die Rückschlüsse auf die Identität der Interviewpartner zulassen könnten, wurden maskiert und anonymisiert. Zur Erhöhung der Lesbarkeit

[164] Es wird darauf hingewiesen, dass der erste Schritt der dokumentarischen Methode in der Datenselektion mit der Gliederung der Gesprächsaufzeichnungen in thematische Sequenzen besteht. Dies stellt einen der eigentlichen Interpretation vorgängigen, formalen Zugang zum umfangreichen Material dar. Eingeleitet wird eine Datenreduktion. Auf dieser Grundlage ist es möglich, diejenigen Sequenzen auszuwählen, die von Interesse für die Forschung sein könnten (Kleenmann, Krähnke, & Matuschek, 2013, S. 171).

wurden keine Buchstabenkombinationen, sondern Pseudonyme und erfundene Ortsnamen[165] verwendet, die Analogien zu den tatsächlichen Namen aufweisen (Baar, 2010, S, 115f.). Ebenso für die Lesbarkeit wurden die Interviews von Mundart (Schweizerdeutsch) auf Hochdeutsch transkribiert.

Tabelle 10: Liste der Interviewten

Nr.	Code	Funktion1	Datum Interview
1	Frau Bern	Schulpflege	Februar 2016
2	Herr Zwiebel	Schulpflege	Februar 2016
3	Ernst	Schulleitung	Februar 2016
4	Emil	Schulpflege	Februar 2016
5	Frau Spirig	Schulpflege	Juni 2016
6	Frau Mettler	Schulpflege	Juni 2016
7	Martin	Schulleitung	Mai 2017
8	Robert	Schulpflege	Mai 2017
9	Herr Weinmann	Schulpflege	Juni 2017
10	Herr Bünzli	Schulpflege	April 2017
11	Herr Niederberger	Schulleitung	April 2017
12	Herr Oppiger	Schulpflege	September 2017
13	Herr Ueli	Schulpflege	Juni 2017

Quelle: Eigene Darstellung

7.2.2 Ausgestaltung des episodischen Interviews

Im folgenden Abschnitt wird dargelegt, wie die Forschungsfragen so «übersetzt» werden, dass sie aus Sicht der Alltags- und Berufswelt der befragten Personen beantwortet werden können. Die Übersetzung ist erforderlich, da der Pretest aufzeigt, dass die verwendeten Begrifflichkeiten aufgrund der Unbekanntheit und des hohen Abstraktionsgrads auf Seiten der Befragten nicht direkt übernommen werden können. Zur Offenlegung der Denk- und Wahrnehmungsschemata wird die Begrifflichkeit Diversität aus den Erfahrungsräumen eigener beruflicher Kontext, Mitglied der Schulpflege sowie private Erlebnisse beleuchtet. Die Autorin wechselt die unterschiedlichen Ebenen bewusst in kurzen Abständen, was zu einer Irritation bei den Interviewpartnern führen kann. Dies wird in Kauf genommen, da zum Beispiel der Wechsel von meist

[165] Alle Schulorte und Ortschaften erhalten Namen, die auf einen ländlichen oder städtischen Charakter schliessen lassen. Die Interviewpartner im Interview gesiezt wurden, erhalten die Kombination mit Herrn/Frau und einen Nachnamen. Sind die Interviewpartner hingegen geduzt worden, erhalten sie einen Vornamen.

positiven privaten Erfahrungen zu Diskriminierungsmomenten in der Personalauswahl in den ersten Augenblicken von den Interviewpartnern nicht realisiert wird und es der Forscherin gelingt, den «Extrakt der gelebten Lebensgeschichte» des Habitus zu aktivieren ohne ein Bewusstsein dafür, der aber funktioniert «mit der automatischen Sicherheit eines Instinktes» (Bourdieu, 1987, S. 191). Im Folgenden legt die Autorin die Herleitung der Fragenkomplexe und der Einzelfragen aus den theoretischen Überlegungen zu Diversität und dem Habituskonzept von Bourdieu offen. Die Gliederung erfolgt in folgende Abschnitte: Einführung, Hauptteil und Schluss.

Die Einführung dient der Begrüssung sowie einer gegenseitigen Vorstellung. Im Anschluss erfolgen die Darlegung und Erläuterung des Untersuchungsziels (Lindau, 2010, S. 95).

Es wird der Auffassung von Alvesson (2003, S. 19f.) gefolgt:

> Interviewte machen sich sehr intensiv Gedanken darüber, welches Ziel der/die Forscher*in verfolgen könnte, und stimmen ihre Antworten auf diese Annahmen ab. Dieses vom Interviewten angenommene Ziel stimmt oftmals nicht mit dem von den Forscher*innen verfolgten Ziel überein. Dementsprechend sei eine Explikation des Forschungsziels wünschenswert, um Interviewten die Einordnung der Situation und der Fragestellung zu erleichtern.

In einem weiteren Schritt wird den Befragten der Ablauf des Interviews skizziert. Um den Interviewpartner mit dem episodischen Interview vertraut zu machen, findet zunächst eine Erläuterung des Grundprinzips, ganz konkrete Situationen zu schildern, statt (Flick, 2017, S. 240f.). Anschliessend wird geklärt, ob die Befragten mit der Erhebung und der Nutzung der Daten und auch mit der Aufnahme des Interviews mit einem Digital Voice Recorder[166] einverstanden sind (Lindau 2011, S. 96). Hopf (2000) weist in diesem Zusammen-

[166] Die Transkription erfolgt aus Gründen der Praktikabilität und in Hinblick auf das Forschungsinteresse nicht als feinsprachliche Analyse nach phonetisch-phonologischen Massstäben. In der Fachliteratur finden sich eine Vielzahl von unterschiedlichen Transkriptionssystemen, da sich kein allgemeingültiges Verfahren durchgesetzt hat (Flick, 2017, S. 379ff.). Gemäss Langer (2010) werden folgende Vorgaben zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit angewendet:
- Fülllaute (mmh, äh) werden verschriftlicht.
- Der sprachliche Stil wird nicht geglättet oder verändert.
- Satz- und Wortunterbrüche werden mit einem Strich gekennzeichnet (z. B. Ich meinte-)
- Erläuterungen der Interviewerin, nonverbale Reaktionen des Interviewten und die Sekundenzahl auffälliger Pausen erden in Klammern gesetzt.
- Die genannten Orte und Personen werden mit einem X anonymisiert.
- Auslassungsstellen sind mit Punkten in einer Klammer gekennzeichnet […] (Langer, 2010, S. 515ff.).

hang vor allem auf die beiden Prinzipien der *informierten Einwilligung* sowie der *Nicht-Schädigung* hin (Helfferich, 2011, S. 190). Die Einwilligung zum Interview und die Anonymisierung der Daten laut § 3 des BDSG[167] (Bundesdatenschutzgesetz 1990) werden schriftlich dokumentiert. Hierfür wird den Befragten vor dem Einstieg in die inhaltlichen Fragen des Interviews in Form eines Informationsblattes mit einer Beschreibung des Forschungsvorhabens und des Umgangs mit den Daten vorgelegt (Lindau, 2011, S. 96). Der zweite Teil der Einleitung des Leitfadens befasst sich mit allgemeinen Angaben zur Person und zur Mitgliedschaft zur Schulpflege. Hier werden Erkundigungen zur beruflichen Tätigkeit, der Aufgabenverteilung innerhalb der Schulpflege, der Dauer der Zugehörigkeit und der politischen Partei angestellt. Im Vordergrund steht die Beleuchtung des Arbeitskontexts, da laut Janssens und Zanoni (2005) «Diversität je nach Kontext unterschiedlich verstanden wird». (ebd., S. 324f.). Diese Fragen werden zu Beginn gestellt, da anzunehmen ist, dass sie für die Interviewten einfach zu beantworten sind und somit den Einstieg in das Interview erleichtern (Atteslander, 2006, S. 129).

Tabelle 11: Erzählaufforderung 1

Erzählaufforderung: Bewerbungsverfahren	
• Wie verläuft bei Ihnen das Bewerbungsverfahren zur Besetzung von Schulleitungen? • Wenn Sie noch an keinem teilgenommen haben, was wissen Sie jetzt im Vorfeld darüber, wo hingehend hat man Sie gebrieft?	
Aufrechterhaltung	Nachfragen
• Welches sind für Sie die wichtigen Verfahrensschritte?	• Worauf muss man aus ihrer Sicht besonders bei diesem Verfahrensschritt achten?

Quelle: Eigene Darstellung

Da die schweizerischen Schulgemeinden die alleinige Hoheit für das Bewerbungsverfahren innehaben, beginnt die Autorin mit Fragestellungen zum Ablauf vom Bewerbungsverfahren, um mögliche Unterschiede in der Handhabung aufzuzeigen.

167 In der Fassung der Bekanntmachung vom 14.01.2003 (BGBl. I S. 66); zuletzt geändert durch Gesetz vom 25.02.2015 (BGBl. I S. 162).

Tabelle 12: Erzählaufforderung 2

Erzählaufforderung: Aufgaben und Kompetenzen	
• Welches sind aus Ihrer Sicht die zentralen Aufgaben, die in der Schulführung zu leisten sind? • Welche Kompetenzen benötigen die Bewerber*innen, um die von Ihnen genannten Aufgaben zu erfüllen?	
Aufrechterhaltung	Nachfragen
• Welche Kompetenzen haben Sie in der Stellenausschreibung angegeben?	Beispiele zu den Aufgaben/Kompetenzen erfragen

Quelle: Eigene Darstellung

Im Anschluss folgen Fragen zu den Vorstellungen der Befragten für die Aufgaben einer Schulleitung sowie deren notwendige Kompetenzen zur Erfüllung der Aufgaben. Das semantische Wissen wird mittels der zielgerichteten Fragen erschlossen. Die Fragen dienen auch als «Eisbrecherfragen» (Lamnek & Krell, 2016, S. 346f.), da sie ein bekanntes Feld für die Interviewpartner bedeuten.

Herrmanns (1991, 2012, S. 185) formuliert dazu:

> Wenn die Stimmung der [beiden sich] gegenübersitzenden Personen noch kühl und nicht aufgetaut ist, dann kann der Interviewpartner auch nicht das Gefühl entwickeln, eine ausholende erzählerische Darstellung [sei] angebracht.

Tabelle 13: Erzählaufforderung 3

Erzählaufforderung: Diversität	
• Welche Assoziationen verbinden Sie mit dem Begriff Diversität?	
Aufrechterhaltung	Nachfragen
• Wo in Ihrem Alltag sind Sie mit diesem Thema in Kontakt?	

Quelle: Eigen Darstellung

Nach der Klärung von Fragen zur übergeordneten Schulführung erfolgt der Einstieg in den Hauptteil. Alle ab hier folgenden Fragen beziehen sich auf das Thema Diversität. Bevor inhaltliche Fragen dazu gestellt werden, wird mit einer Erzählaufforderung die persönliche Assoziation thematisiert. Dies geschieht aus zwei Gründen: Zum einen wird der Begriff Diversität einigen Befragten bekannt sein, dass bedeutet, sie verfügen zu den Merkmalsausprägungen konkrete Assoziationen. Anderen Interviewpartner kennen den Begriff nicht. Die Fragestellung dient ihnen als eine Heranführung an die Thematik.

Mit Hilfe der Assoziation soll eine gemeinsame Ausgangsbasis für die Befragung geschaffen werden, in der das narrativ-episodische Wissen im Vordergrund steht.

Tabelle 14: Erzählaufforderung 4

Erzählaufforderung: Soziales Feld Berufswelt	
• Wie vielfältig ist in Ihrem beruflichen Kontext das Personal zusammengesetzt? • Wie wirkt sich diese Zusammensetzung auf die Kultur im Unternehmen aus?	
Aufrechterhaltung	Nachfragen
• Welche Gemeinsamkeit besteht zwischen den Teammitgliedern? • Welche Unterschiede bestehen? Wann sind die Unterschiede im Personal für Sie eine Belastung?	• Welche dieser Merkmale der Vielfalt sind Ihnen bei der Personalauswahl von Schulleitungen wichtig?

Quelle: Eigene Darstellung

Nach Offenlegung der subjektiven Deutungen erfolgt die Perspektive auf Diversität im beruflichen Kontext der Befragten. Hier soll herausgefunden werden, welche Rolle Diversität und der Umgang damit aus Sicht der Befragten in ihren beruflichen Organisationen spielt. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Kollegen*innen sollen beurteilt werden. Die Erzählaufforderung eröffnet der Forscherin Einblicke für «bestimmte Wünsche, Zeithorizonte und Umgangsweisen mit der Welt und schliesst andere aus» (Krais & Gebauer, 2002, S. 43). Gleichzeitig wird das soziale Feld im beruflichen Kontext, «in welchem […] [der] subjektive Habitus aktualisiert und beobachtbar [wird]» rekonstruiert.

Tabelle 15: Erzählaufforderung 5

Erzählaufforderung: Soziales Feld Findungskommission (mit Gardenswartz& Rowe)	
• Wie würden Sie sich selbst unter Berücksichtigung der Merkmale beschreiben? • Wir würden Sie die Mitglieder der Findungskommission unter Berücksichtigung dieser oder auch anderer Merkmale beschreiben?	
Aufrechterhaltung	Nachfragen
• Welche davon sind Ihnen wichtig? • Verändern sich auch die Merkmale? • Welche Merkmale fehlen aus Ihrer Sicht?	

Quelle: Eigene Darstellung

Im nächsten Abschnitt des Leitfadens rückt die Perspektive auf Diversität der Interaktionspartner. Zunächst werden die Befragten aufgefordert, die sich selbst und die Mitglieder der Findungskommission unter dem Aspekt von Vielfalt zu beschreiben. Den Fokus bildet die derzeitige Zusammensetzung der Findungskommission auf wahrgenommene Heterogenität und Homogenität. Die Fragestellung wird aus zwei Gründen gestellt. Einerseits legen die Befragten durch die Beschreibung dar, welche Diversitätsmerkmale aus ihrer Sicht im Team der Findungskommission relevant sind bzw. wahrgenommen werden. Im Kontext zu den Forschungsfragen werden mit dieser Frage zwei Aspekte beleuchtet. Es werden Informationen gesammelt, wie die Befragten Diversitätsmerkmale konstruieren und welche Anpassungen im sozialen Feld «Findungskommission» vorgenommen werden. Das passende soziale Feld verhindert ein Infragestellen der bestehenden Denkstrukturen und bringt ein mit dem Agieren übereinstimmendes Verhalten hervor. Die sich ähnelnden Habitus der Akteure einer Klasse oder eines Feldes ermöglichen die Ausübung bestimmter Praktiken «ohne jede direkte Interaktion und damit erst recht […] ohne ausdrückliche Abstimmung […] weil die Form der Interaktion selbst den objektiven Strukturen geschuldet ist […]» (Bourdieu, 1987, S. 109). Die habituelle Vorgabe dient nicht nur der Orientierung innerhalb des gesellschaftlichen Möglichen, sondern verfügt darüber hinaus auch über sinnstiftende Funktionen (Bobeth-Neumann, 2013, S. 89f.). Im Vordergrund steht die zielgerichtete Erkundung des Wissens bezüglichen Unterschiede und Gemeinsamkeiten im sozialen Feld der Findungskommissionen. Zur visuellen Unterstützung der Frage liegt das Diversitätsrad von Gardenswartz und Rowe (1994, 2010) auf dem Tisch. Das Rad bietet Hilfestellungen und verweist sowohl auf Gemeinsamkeiten sowie auf Unterschiede. So können sich die Personen hinsichtlich des Geschlechts sich unterscheiden, aber in der gleichen Altersgruppe angehören (Krell, 2008, S. 65). Diese Definition weicht von dem im Abschnitt 2 formulierten Diversitätsverständnis ab. Der Grund für dieses Vorgehen liegt darin, dass das der Untersuchung zugrundeliegende im Individuum unbewusste Denk- und Handlungsschema im Sinne von «doing diversity» für Personen, die sich noch nicht mit dem Thema auseinandergesetzt haben, nicht leicht zugänglich erscheint. Der Autorin ist bewusst, dass somit Diversitätsmerkmale zugeschrieben bzw. festgeschrieben werden. Um Zuschreibungen weitestgehend zu umgehen, wurde die sehr umfangreiche Darstellung von Gardenswartz und Rowe (1994, 2010) gewählt. Zusätzlich weist die Autorin im Interview ausdrücklich darauf hin, dass diese Darstellung des Diversitätsrads als Sammlung und Strukturierung von Diversitätsmerkmalen und nicht als abschliessende Darstellung verstanden werden soll. Sie dient vielmehr als Denkanstoss und kann von den Interviewpartnern beliebig erweitert werden (Lindau, 2010, S. 96f.).

Tabelle 16: Erzählaufforderung 6

Erzählaufforderung: Wahrnehmung im sozialen Feld Privatperson	
• Welche persönlichen Erlebnisse verbinden Sie mit dem Begriff Vielfalt?	
Aufrechterhaltung	Nachfragen
• Welche prägenden Erlebnisse hatten Sie auf Reisen, in der Familie…?	• Können Sie ein weiteres Beispiel erzählen?

Quelle: Eigene Darstellung

In der nächsten Frage kommt die narrative Komponente des episodischen Interviews zum Tragen. Die Befragten werden aufgefordert, ihre persönlichen Erlebnisse offenzulegen und Situationen zu beschreiben, in der sie Diversität beobachten oder erleben konnten. Die Perspektive auf sich selbst rückt in den Mittelpunkt. Mit dieser Frage wird ein weiteres Mal beleuchtet, was Vielfalt für den Einzelnen bedeutet. Zum anderen soll diese Frage mit Hilfe einer genauen Beschreibung von Situationen die Rekonstruktion der Denk- und Wahrnehmungsschemata ermöglichen und denkbare Anpassungsmechanismen im sozialen Feld offenlegen. Über die einzelnen Komponenten der Selbstdarstellung und Fremdbilder über die anderen und ihr Zusammenspiel können ebenfalls Stereotypen und Vorurteile rekonstruiert werden.

Tabelle 17: Erzählaufforderung 7

Erzählaufforderung: Vielfalt in der Personalauswahl	
• Wenn Sie über das Auswahlverfahren von Schulleitungen nachdenken, wo ist es mit dem Aspekt Diversität/ Vielfalt in Berührung gekommen? • Wo spielt es eine Rolle?	
Aufrechterhaltung	Nachfragen
• Sie haben zu Beginn das Verfahren beschrieben. Haben Sie bei sich Veränderungen in der Wahrnehmung bezüglich der Merkmale von Vielfalt in den Bewerbungsrunden wahrgenommen?	• Können Sie Beispiele nennen?

Quelle: Eigene Darstellung

Zum Abschluss wird die Wahrnehmung von Diversität in der Personalauswahl noch einmal aufgegriffen, die Interviewpartner*innen noch einmal aufgefordert, über das Verfahren nachzudenken und zu beschreiben, wo es mit Aspekten von Diversität in Berührung kommt.

Tabelle 18: Erzählaufforderung 8

Erzählaufforderung: Diskriminierungsmomente	
• Sehen Sie Schritte oder Geschehnisse, in denen Diskriminirung ein mögliches Moment im Verfahren ist?	
Aufrechterhaltung	Nachfragen
• Wie stellen Sie sicher, dass Sie gut mit der Vielfaltsfrage im Verfahren umgehen? Inwiefern unterstützen Sie dabei Verfahrensregeln?	• Sie haben am Anfang beschrieben, dass Sie A/B/C Stapel machen. Welche Bewerber sortieren Sie in den C Stapel?

Quelle: Eigene Darstellung

Die letzte Frage bezieht sich auf mögliche Diskriminierungsmomente im Verfahren. Die Befragten können ihre eigene Diversität und die Fremdbilder unbewusst abgleichen. Die Abschlussfrage ist eine offene Frage nach Aspekten, die noch nicht zur Sprache gekommen sind und welche die Befragten gern noch ansprechen möchten. Danach wird den Befragten Dank für Ihre Teilnahme an dem Interview ausgesprochen. Zuletzt erfolgt das Angebot, die Ergebnisse der gesamten Studie den Befragten mitzuteilen. Die Abfolge der Fragestellungen wird aus den dargestellten Gründen so gewählt. Erwähnenswert erscheint, dass im Interview der Umgang mit der Abfolge flexibel gestaltet wird, um beispielweise unerwartete Reaktionen der Interviewpartner*innen aufgreifen zu können (Hopf, 1978, S. 114; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2007, S. 83ff.).

Nach der Erstellung des Interviewleitfadens findet der Pretest mit vier Personen statt. Dies dient dazu, die Verständlichkeit der Fragestellungen zu überprüfen (Bortz & Döring, 2006, S. 359f) und den zeitlichen Umfang einzuschätzen. Die ausgewählten Personen gehören einer Schulgemeinde an und bilden gemeinsam die Findungskommission. Da in dieser Gemeinde auch die derzeitige Schulleitung am Verfahren teilnimmt, wurde diese Personengruppe hinzugefügt. Der Pretest offenbart, dass den Befragten die Selbst- und Fremdeinschätzung von Diversität schwerfällt. Daher wird die Fragestellung von Seiten der Forscherin mit möglichen Hinweisen umformuliert und das Diversitätsrad von Gardenswartz und Rowe (1994) zur Unterstützung gewählt. Weiter zeigt sich, dass die befragten Personen die Fragestellung zu den herausragenden Werten und Prinzipien innerhalb der Schulgemeinde auch mit der Nennung von Beispielen, wie *familienorientiert* oder *ökologisch-bewusst* nicht beantworten können. Die Forscherin entscheidet daher, diese Fragestellung zu streichen. Weiter erfolgen noch kleinere sprachliche Anpassungen, welche die Verständlichkeit erhöhen. Bei der Erstellung des Erhebungsinstrumentes werden von Seiten der Forscherin folgende Gütekriterien berücksichtigt: Die Erarbeitung des Leitfadens und auch die Änderungen werden dokumentiert. Das Einfügen

von Beispielsituationen, die den Interviewpartnern*innen falls notwendig als Hilfestellung dienen, sowie die Situation selbst, die sich stark an der Tätigkeit der Personen orientieren, sichern die Nähe zum Forschungsgegenstand.

7.3 Die Datenauswertung mit der dokumentarischen Methode

Im folgenden Kapitel wird die Grundstruktur der Auswertungsmethode dargelegt. Damit verbunden ist die Position, dass es sich bei der dokumentarischen Methode nicht um ein Werkzeug handelt, welches immer auf dieselbe Weise eingesetzt wird. Vielmehr liefert die Methode grundlegende Interpretationsschritte, die auf die Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung sowie auf das empirische Material angepasst werden müssen. Daher ist die dokumentarische Methode weniger als *Werkzeug*, sondern viel mehr als *Rezept* zu verstehen (Schieferdecker, 2016, S. 267).

Bohnsack (2002, S. 120f.) formuliert:

> Es bedarf vielmehr des Einblicks in das handlungspraktische Wissen und in die Eigendynamik der Interaktion und der habitualisierten Praxis. Diese erschliessen sich über die Analyse von Beschreibungen oder Erzählungen oder in direkter Beobachtung. […] Regeln, Muster und Strukturen der Interaktionen werden rekonstruiert. Die Ebene des subjektiven Sinns wird überschritten, da die mit der dokumentarischen Methode rekonstruierten tiefer liegenden Strukturen im konkreten Handeln nicht mehr bewusst sind – sie haben aber eine grosse Bedeutung für das Handeln der Personen im Feld.

Die Analyseverfahren der dokumentarischen Methode eröffnen einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis. Sie zielt auf das der Handlungspraxis zugrundeliegende habitualisierte und zum Teil inkorporierte Orientierungswissen, welches das Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert (Bohnsack, Nentwig-Gesemann, & Nohl, 2013, S. 9). Die dokumentarische Methode ist damit die Rekonstruktion des handlungsleitenden Erfahrungswissens im Alltag von Individuen und Gruppen, um das Zusammenspiel gesellschaftlicher Strukturen und individueller, beziehungsweise kollektiver Handlungen zu erkennen (Kleemann, Krähnke, & Matuschek, 2013, S. 156). Die Auswertungen der Methode zielen somit darauf, die soziale Welt aus der Perspektive der Handelnden zu sehen. Die Analyseeinstellung der dokumentarischen Interpretation unterscheidet sich vom *Common Sense* durch einen Wechsel von der Frage, was die gesellschaftliche Realität der Akteure ist, zur Frage hin, *Wie* diese in der Praxis hergestellt wird. Dieser Wechsel ist

mit der Einklammerung bzw. Suspendierung von Geltungsansprüchen (hinsichtlich faktischer Wahrheit und normativer Richtigkeit) verbunden. Aufgrund der Bedeutung der Handlungspraxis bezeichnet Bohnsack (2011) dies als «praxeologische Wissenssoziologie». Gemeint ist die Praxis des Handelns, des Sprechens, Darstellens und Argumentierens. Die Frage nach dem *Wie* ist die Frage nach dem *modus operandi*, nach dem der Praxis zugrundeliegenden Habitus (Bohnsack, 2011, S. 42, [Hervorgehoben v. Verf.][168]). Mit der dokumentarischen Interpretation soll der Zugang zum konjunktiven Erfahrungswissen erfolgen, das als ein in die Handlungspraxis eingelassenes Wissen, welches den Interpreten*innen nur zugänglich ist, wenn die individuellen und kollektiven Erfahrungsräume erschlossen werden (ebd., S. 43f.). Das konjunktive Wissen ist den einzelnen Personen meist nicht bewusst und ergibt sich aus einer gemeinsam geteilten Handlungspraxis. Teilen Personen konjunktives Wissen, verstehen sie sich (in Hinblick auf diesen Wissensbereich) auf dieser Grundlage. Im Terminus der dokumentarischen Methode teilen sich die Personen konjunktive Erfahrungsräume (Schieferdecker, 2016, S. 268). Das heisst, eine Äusserung oder Handlung wir nur im dazugehörigen Erfahrungsraum verständlich. Oder anders formuliert: Der je fallspezifische Erfahrungsraum konstituiert sich immer schon in der Überlappung bzw. wechselseitigen Durchdringung unterschiedlicher Erfahrungsräume bzw. Dimensionen, beispielsweise bildungs-, geschlechts-, generationstypischer, aber auch lebenszyklischer Art. Der Komplexität einer mehrdimensionalen Analyse wird die dokumentarische Methode gerecht, indem sie sich auf das in umfangreichen Forschungserfahrungen ausgearbeitete Modell der komparativen Analyse stützt (Bohnsack, 2011, S. 43f). Ziel ist es, durch komparative Vergleiche Typen zu rekonstruieren, mit denen beschreibbar wird, auf welche kollektiv-konjunktiven Erfahrungsräume die Akteure zurückgreifen, um sich zu orientieren (Schieferdecker, 2016, S. 268).

[168] Zur Erhöhung der Lesbarkeit werden bei weiteren Zitaten mit Kursivschreibungen von Ralf Bohnsack der Hinweis [Hervorgehoben v. Verf.] nicht mehr gekennzeichnet.

7.3.1 *Darstellung der einzelnen methodischen Analyseschritte*

Das Vorgehen der dokumentarischen Methode gliedert sich in Stufen der Rekonstruktion und Interpretation, die im Folgenden unter Bezugnahme zur vorliegenden Forschungsfrage dargestellt werden[169].

Die Unterscheidung der beiden Sinnebenen *immanenter* und *dokumentarischer* Gehalt entsprechen auf der technischen Seite der Auswertung zwei Schritte: die formulierende und reflektierende Interpretation. Zunächst verschafft man sich einen Überblick mittels des Abhörens über das über auf dem Tonträger aufgezeichnete Material. Besonderes Augenmerk gilt dem thematischen Wechsel im Gesprächsverlauf. Die Phasen der Behandlung eines Themas werden Passagen genannt. Sie bilden die kleinste mögliche Einheit für einzelne Interpretationen. Zu beachten ist, nur in thematisch abgeschlossenen Gesprächsabschnitten erhält man hinreichend Kontext, um den immanenten Sinngehalt, d. h. auch möglichst den Grossteil der deiktischen Ausdrücke, die Indexikalität der Passage zu rekonstruieren. Die Auswahl der Passagen, die in den Auswertungsprozess einbezogen und hierfür transkribiert werden, erfolgt nach formalen und thematischen Gesichtspunkten. Unterscheiden sich Passagen formal vom Rest des Diskurses, so ist dies in der Regel der Hinweis auf fokussierte Stellen im Gespräch (Przyborski, 2004. S. 50f.). Bohnsack spricht in diesem Zusammenhang vom Fokussierungsmetaphern. Formale Merkmale dienen somit als Wegweiser zur Auswahl von Passagen, die eine hohe Relevanz für die Untersuchten haben, in dem Sinn, dass sich die Personen auf der Basis gemeinsamer Erfahrungsräume, d. h. Konjunktiv verständigt haben (ebd., S. 51).

[169] Die Formulierende Feininterpretation zwingt zu einer Reflexion über vorschnelle Zuschreibungen auf der Ebene des Objektsinns, die möglicherweise kommende Interpretationsschritte beeinflussen und Vorurteile transportieren könnten. Zugleich werden dadurch die Relevanzsetzungen der Beforschten ernst genommen und damit die Analyse empirisch fundiert (Kleemann, Krähnke, & Matuschek, 2013, S. 175). Die Auswahl der Passagen beinhaltet, dass nur gehaltvolle Inhalte aus dem Datenmaterial der 13 Interviews für Fallanalysen verwendet werden und nicht das gesamte Datenmaterial. Das gesamte Datenmaterial wird dann zu einem späteren Zeitpunkt in die Typologie einfliessen. Nohl (2012) verwendet den Schritt der Diskursorganisation in seiner Darstellung nicht. Dieser wird von der Autorin in Anlehnung an Bohnsack (2014) hinzugefügt, da nur so die Vollständigkeit aller Arbeitsschritte gewährleistet ist. Die komparative Analyse begleitet den gesamten Interpretationsprozess bis hin zur Typenbildung (Schieferdecker, 2016, S. 272).

Tabelle 19: Stufen der dokumentarischen Methode

Stufen	Zwischenstufen	
Formulierende Interpretation (*immanenter Sinngehalt*)	• Transkription →Interpretationsgrundlage • Auswahl der Passagen →Fokussierung • Fallbeschreibung →Überblick	Orientierungsschemata: Kontrollierte Reduktion sozialer Komplexität
Reflektierende Interpretation (*dokumentarischer Sinngehalt*)	• Interpretation/ Diskursorganisation →Umgang mit Präpositionen • komparative Sequenzanalyse	Orientierungsrahmen/Habitus: Trennung vom «Was» zum «Wie»
Typenbildung	• Sinngenetische Typenbildung • Soziogenetische Typenbildung • Relationale Typenbildung	

Quelle: Eigene Darstellung nach Nohl, 2012, S. 39; Schieferdecker, 2016, S. 272.

Formulierende Interpretation

Im ersten Interpretationsschritt der formulierenden Interpretation wird bei den geführten Interviews herausgearbeitet, welche Themen und Unterthemen im Interview angesprochen werden. Die Analyse bleibt auf der Ebene des «immanenten» des generalisierenden, sozusagen allgemein verständlichen Sinngehalts (Bohnsack, 2014, S. 136; Przyborski, 2004, S. 53). Hierbei geht es darum, zunächst konsequent «*innerhalb* des Relevanzsystems, […] zu bleiben» (Bohnsack, 2014, S. 35, [Hervorgehoben v. Verf.]). Es wird jedoch nicht Stellung zum Gesagten und dessen Geltungsansprüchen bezogen und so wird kein Wahrheits- oder Realitätsgehalt geprüft.

Bohnsack (2014, S. 65, [Hervorgehoben v. Verf.]) beschreibt:

> Es «interessiert nicht, ob die Darstellungen (faktisch) wahr oder richtig sind, sondern es interessiert, was sich in ihnen über die Darstellenden und deren Orientierungen dokumentiert Die Suspendierung der mit dem immanenten Sinngehalt verbundenen Geltungsansprüchen, die „*Einklammerung des Geltungscharakters*" ist konstitutiv für eine Methode, die auf den Prozess der […] Herstellung von Wirklichkeit, also auf die Frage nach dem Wie zielt und nicht darauf, Was diese Wirklichkeit jenseits des milieuspezifischen Erlebens ist»

Die formulierende Interpretation bewegt sich somit innerhalb des Rahmens der Handelnden und deren Texte sind Gegenstand der Interpretation. Mit Hilfe von zusammenfassenden Formulierungen (Oberthema, Unterthema) soll eine Übersicht über den Text gewonnen werden. Dies ist bereits eine Interpretation, da im Text implizites begrifflich-theoretisch expliziert wird. Es wird die thematische Struktur erarbeitet und die verschiedenen Ebenen der Darstellung ausdifferenziert. Für die konkrete Fallarbeit bedeutet dies, dass Interviewmitschnitte abgehört[170], ganz oder teilweise transkribiert werden und der thematische Verlauf nach Ober- und Unterthemen gegliedert wird. Anschliessend werden die Passagen ausgewählt, die im Schritt der reflektierenden Interpretation genauer analysiert werden sollen. Orientierung für diese Auswahl ist zunächst die thematische Relevanz einer Passage im Hinblick auf die Forschungsfrage. Des Weiteren werden Abschnitte ausgewählt, die sich mit gleichen Themen befassen, wie sich in Passagen aus anderen Aufzeichnungen auch finden. Dies ist wichtig für die komparative Analyse.

Beispielhaft soll im Folgenden auf einen Transkriptionsausschnitt der vorliegenden Untersuchung zur Veranschaulichung des formalen und geschilderten Vorgehens zunächst bei der formulierenden Interpretation erfolgen[171]. Dabei wird der Inhalt knapp und in einer möglichst verständlichen Sprache wiedergegeben (Przyborski, 2004, S. 53).

Beispiel: Herr Zwiebel
Ja, Vielfalt, Diversität ja gut es ist schon äh die Vielfalt bei den Schülern (lacht) und Diversität da ist natürlich einiges drin. Wo wir im Moment äh ich sehe jetzt bekomme ja die ganze Flüchtlingsgeschichte ein bisschen mit äh die neuen

[170] Die formulierende Interpretation von Interviews beginnt noch vor deren Transkription. Nach der Durchführung der Erhebungen hören die Forschenden die Audioaufnahmen des Interviews ab und verzeichnen tabellarisch die zeitliche Abfolge der Themen innerhalb eines jeden Falles. Mit diesen «thematischen Verläufen» (Bohnsack 2007a, S. 135). Können bereits vor der Transkription jene Themen identifiziert werden, die für die Forschung von Interesse sind. Dabei sollten die folgenden drei Kriterien Beachtung finden: 1. Von Interesse sind solche Themen, die von dem Forscher*in vorab festgelegt wurden; 2. Zudem sind all je Themen wichtigen, zu denen sich die befragten Personen besonders ausführlich, engagiert und metaphorisch geäussert haben; 3. Weiter ist es wichtig, all jene Themen zu identifizieren, die in unterschiedlichen Fällen gleichermassen behandelt werden (Nohl, 2012, S. 40).

[171] Wenngleich in der dokumentarischen Methode das partielle Transkribieren einzelner Audiopassagen zulässig ist, die eine Passung zur Fragestellung und eine hohe narrative oder metaphorische Dichte aufweisen, wurden die meisten Interviews vollständig transkribiert. Die Interviews B1 und N1 enthalten kleine (1–2 Minuten) Transkriptionspausen. Die Interviews U3, W3 wurde nachdem Abhören nur teilweise transkribiert.

Schüler, die da zum Teil gerade äh bei Uhmann172 eingebunden werden und und da ist sind ja die Anforderungen natürlich enorm und ich bin beeindruckt wie äh sie das angehen. Also wirklich. Also quasi, das man diese Kinder abholt und sagt sie sollen zuerst hier ankommen und dann eben das ankommen in unserer Kultur und sich da sich mal irgend versuchen zurecht zu finden, bevor man äh sie jetzt da mit irgendwelchen äh ja sie irgendwo rein stellt du musst das jetzt so und so lernen und diesen Kursen und diesen und sie einfach in den ganzen Schulbetrieb einzubinden, ist noch viel zu früh. Und das sind schon sehr hohe Anforderungen und das sind ja das wir ich sag immer da bin immer also im Moment im Moment bin ich sehr weit entfernt. Ich habe mir auch vorgenommen, dass ich dieses Jahr endlich bei jedem Schulleiter rein schaue und mir da ja ein Bild mache, was eigentlich wirklich Sache ist weil ich bin jetzt einfach da rumgerannt während 1.5 Jahren und habe einen tiefen äh (unv.) ja diese personellen Sachen irgendwo, was von unserer Seite äh wichtig ist (.) […] (Herr Zwiebel, Zeile 87–105).

Oberthema: Diversität in der Schule

Unterthema: Eingliederung von Flüchtlingskindern in die schulische Kultur
Herr Zwiebel verbindet mit dem Begriff «*Diversität*» die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler «[…]. da ist natürlich einiges drin […]» (Zeile 88). und nennt als aktuelles Beispiel die Anforderungen zur Eingliederung von Flüchtlingskindern in die schulische Organisation. Er schildert, wie die Kinder an der Schule X an die schulische Kultur herangeführt werden, dass man ihnen Zeit zum Ankommen gibt und sie schrittweise nach ihrem Entwicklungsstand in die Schule einbindet. Das Lernen steht nicht zunächst nicht im Vordergrund. Die Anforderungen an die Integration bezeichnet er als enorm. Er erzählt, dass über sich selbst: «da bin immer also im Moment im Moment bin ich sehr weit entfernt» (Zeile 97–98). Herr Zwiebel möchte die einzelnen Schulleiter besuchen, um sich ein Bild über die Situation machen und die Vielfalt, die Diversität der ganzen Schule besser kennenzulernen.

In dieser ersten Arbeitsphase kann neben der thematischen Rahmung auch bereits eine erste Relevanzsetzung identifiziert werden, da «Fokussierungsmetaphern» (Bohnsack, 2011, S. 67f.), lange narrative Sequenzen und eine hohe Eigendynamik im eventuell deutlich über die Frage hinausgehenden Erzählen zeigen, dass die Interviewpartner[173] sich ganz im Erzählen verlieren, da ein ihnen bedeutsamer Gegenstand behandelt wird (Bobeth-Neumann, 2013, S. 135).

172 Name wurde anonymisiert.
173 Zur Erhöhung der Lesbarkeit wird auf eine gendergerechte Schreibweise verzichtet.

Reflektierende Interpretation

Galt es in der formulierenden Interpretation, dem «*Was*» eines Interviewtextes auf die Spur zu kommen, so ist die *reflektierende Interpretation* dem «Wie» gewidmet (Nohl, 2012, S. 41). Ziel dieses Interpretationsschrittes ist die Rekonstruktion von Orientierungen und Habitus. Dabei bezeichnen Orientierungen Sinnmuster, die unterschiedliche (einzelne) Handlungen strukturieren, hervorbringen (Przyborski, 2004, S. 55). Hierfür entfernt man sich von der deskriptiven Darstellungsweise und wendet nun den Blick von der inhaltlichen Ebene auf die Handlungsebene. Fragestellungen wie das Thema bzw. das im Thema artikulierte Problem bearbeitet wird, rücken in den Vordergrund (Nohl, 2012, S. 41).

Bohnsack (2014, S. 35) beschreibt:

> Die spezifische Weichen- und Problemstellung bei der Behandlung des Themas und damit der für die Behandlung des Themas ausschlaggebende Rahmen [wird] dadurch sichtbar gemacht, dass ich Alternativen dagegenhalte, dass ich dagegenhalte, wie in anderen Gruppen die Weichen bei der Behandlung desselben bzw. eines vergleichbaren Themas anders gestellt werden. Es werden Kontingenzen sichtbar.

Zunächst wird bei der reflektierenden Interpretation eine Identifikation von Textsorten vorgenommen, denen das Geäusserte entspricht. Nohl (2012) unterschneidet in Anlehnung an Schütze (1987) Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen und Bewertungen[174]. Dabei lässt sich insbesondere in Erzählungen und Beschreibungen die unmittelbare Handlungspraxis rekonstruieren, da das handlungspraktische Wissen an die Selbstverständlichkeiten der Informanten gebunden ist und nicht von diesen kommunikativ expliziert, sondern nur erzählt oder beschrieben werden kann. Die Handlungspraxis wird als «atheoretisches, konjunktives Wissen» bezeichnet (Nohl, 2012, S. 43). Mannheim (1980) betont, dass sich die Perspektivität konjunktiven Wissens besonders gut in der «Grundform der Mitteilung geschehener Dinge» nämlich in der «Erzählung, hinter der der Erzähler steht» (ebd., S. 213) ausdrückt. In Bewertungen und Ar-

[174] Erzählungen zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen der Informat*in Handlungs- und Geschehensabläufe darstellt, die einen Anfang, ein Ende und einen zeitlichen Verlauf haben. Beschreibungen zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen wiederkehrende Handlungsabläufe oder festgestellte Sachverhalte (z. B. ein Bild, eine Maschine) dargestellt werden. Argumentationen sind (alltags-) theoretische Zusammenfassungen zu den Motiven, Gründen und Bedingungen für eigenes oder fremdes Handeln (Schütze, 1987, S. 148). Bewertungen sind evaluative Stellungsnahmen zu eigenem oder fremdem Handeln (Nohl, 2012, S. 42).

gumentationen hingegen löst sich die befragte Person von ihren ursprünglichen Erlebnissen. Motive und Gründe für Handlungsabläufe und Geschehensabläufe, die zur Plausibilisierung dienen, rücken in den Vordergrund. Die befragten Personen versuchen, die zuvor geschilderten Abläufe zu kommentieren und durch Stellungsnahmen zu explizieren. In der dokumentarischen Methode wird dieser Vorgang als «theoretisches, kommunikatives Wissen» (ebd., S. 43f.) bezeichnet (Nohl, 2012, S. 43f.; Bobeth-Neumann, 2013, S. 136).

Die reflektierende Interpretation wird zunächst am Interview von Herrn Zwiebel vollzogen.

Unterthema: Eingliederung von Flüchtlingskindern in die Schule

Proposition[175]
An der Intension der Fragestellung vorbei, was Herr Zwiebel mit der Begrifflichkeit Vielfalt verbindet, beginnt er mit einer Beschreibung der Integration von Flüchtlingskindern. Um die Kinder in die Schule aufnehmen zu können, bedarf es das aktive Angehen der Anforderungen. Er ist von der Handlung der Lehrer und Lehrerinnen der Schule X beeindruckt und bezeichnet die gestellten Ansprüche an alle Beteiligten als enorm. Welche Anforderungen gemeint sind, bleibt unklar. Als Handlung möchte er die einzelnen Schulleiter besuchen und sich ein Bild von der Situation machen «Was eigentlich wirklich Sache ist» (Zeile 99). Die Antwort auf die Frage bleibt eher neutral in der Darstellung.

Elaboration und Exemplifizierung[176] *(Erzählung und Beschreibung)*
Herr Zwiebel bleibt in seiner ursprünglichen Präposition haften und setzt den Fokus auf den erzieherischen Auftrag der Schule: kulturelle Bedingungen, wie das Ankommen in der Kultur (schulische oder länderspezifische Kultur bleibt offen), strukturelle Voraussetzungen, wie das Kennenlernen der unterrichtlichen Abläufe und Zielorientierungen und die Vermittlung von Bildung: das

175 In der dokumentarischen Interpretation von Diskursen lässt sich der Begriff «Proposition» als Orientierungsgehalt von Äusserungen, bzw. Diskurseinheiten, verstehen. Oft wird auch vom proportionalen Gehalt einer Äusserung gesprochen. Dieser Gehalt ist in den Interaktionszügen, bzw. Äusserungen implizit gegeben, dokumentiert sich z. B. in der Art und Weise, wie ein Thema behandelt wird oder welche Geschichte dazu erzählt wird. Mit dem propositionalen Gehalt wird daher grundsätzlich die Ebene des Dokumentensinns angesprochen. Propositional bedeutet «den Orientierungsgehalt, den Dokumentensinn betreffend» (Przyborski, 2004, S. 63f.).

176 Jede Aus- oder Weiterbearbeitung einer Orientierung wird als Elaboration bezeichnet. Dies kann mittels Argumenten, Beispielen oder in Form von Erzählungen und Beschreibungen (Exemplifizierung im Modus einer Erzählung/Beschreibung) erfolgen (Przyborski, 2004, S. 69).

Lernen. Diversität verbindet er mit der Integration von Flüchtlingskindern und Handlungen in der innerhalb der Organisation Schule. Seine eigenen Kenntnisse möchte er mittels Besuche erweitern. «Ich habe mir auch vorgenommen, dass dieses Jahr endlich bei jedem Schulleiter reinschaue und mir da ja ein Bild mache. Was eigentlich wirklich Sache» (Zeile 98–99).

Differenzierung[177]
Herr Zwiebel konsolidiert seinen Orientierungsgehalt («mir ein Bild machen») und markiert gleichzeitig die Grenze der Orientierung, die im Besuchen ohne Verbindlichkeit und Konsequenz besteht. Er verbindet mit Diversität mit der Merkmalsausprägung Ethnizität, sondern interpretiert diese im Sinne einer mit Anstrengung verhafteten Integration von Flüchtlingen und folglich mit Migration. Diversität assoziiert Herr Zwiebel mit Migration und der Merkmalsausprägung Ethnizität.

Komparative Analyse und Typenbildung

Der komparativen Analyse (tertuim comperations), dem fortlaufenden und systematischen Vergleich zwischen unterschiedlichen Fällen, kommt in der dokumentarischen Methode eine wichtige Bedeutung zu. Im Vergleich mit den Orientierungsrahmen eines weiteren Falls tritt die Besonderheit des ersten schärfer zu Tage. Ziel dieses Vorgehens ist, mit jedem Schritt zu umfassenderen und/oder abstrakteren Beschreibungsformen zu gelangen, um die Fälle analytisch immer systematischer zu durchdringen (Kleemann, Krähnke, & Matuschek, 2013, S. 163).

Bohnsack (2014, S. 138, [Hervorgehoben v. Verf.]) artikuliert:

> *Negative und positive* Gegenhorizonte […] sind wesentliche Komponenten des Erfahrungsraums einer Gruppe. Sie konstituieren den *Rahmen* des Erfahrungsraums. Zwischen diesen Komponenten bzw. innerhalb dieses Rahmens ist die von diesem Erfahrungsraum getragene Orientierungsfigur gleichsam aufgespannt. Die Orientierungsfigur ist eingelassen in Erlebnisdarstellungen, in die Darstellung von Erlebnisprozessen […]

Grundlegend bildet auch das handlungspraktische Wissen der Interpretierenden selbst den Vergleichshorizont zum «atheoretischen Wissen des Individuums oder des Kollektivs, also deren Interpretation, vor dem Vergleichshorizont des *handlungspraktischen Wissens* des Interpreten selbst, d. h. in Differenz zu diesem» (Bohnsack, 2014, S. 213, [Hervorgehoben v. Verf.]). Eigene oder fiktive

[177] Differenzierungen finden sich häufig zu Beginn einer Passage, dort, wo erst zum Kern einer Orientierung hingearbeitet wird (Przyborski, 2004, S. 70).

Gegenhorizonte zu entwerfen z. B.: «Wie könnte man noch auf diese Frage antworten?» helfen, das Spezifische eines Falls zu rekonstruieren. Die Fremdheit zwischen Interpretierenden und Erforschten stellt somit eine Voraussetzung zur Rekonstruktion der Orientierungen dar. Nicht nur aus dem «Inhalt» der Gespräche lassen sich Orientierungen rekonstruieren. Auch der Diskursverlauf gibt Aufschluss über die unterschiedliche Entfaltung eines Themas und damit über die Rahmen einer Gruppe. Bei gleichen oder vergleichbaren Themen finden Unterschiede und Gemeinsamkeiten zweier Fälle ihren Niederschlag in Unterschieden und Ähnlichkeiten des Diskursverlaufs. In der Analysemethode der dokumentarischen Interpretation spielt somit die Rekonstruktion der Diskursorganisation eine zentrale Rolle. Um den Orientierungsgehalt einer Gesprächspassage herausarbeiten zu können, wird untersucht, *Wie* die Teilnehmenden miteinander interagieren. Dies geschieht auf zwei Ebenen: Einerseits wird, wie oben beschrieben, gefragt, auf welche Art und Weise Inhalte vorgebracht werden, welche Rahmen und welche Gegenhorizonte entfaltet werden. Andererseits verweist diese Analyse bereits auf die zweite Ebene, die Interaktionsform: «In welchem formalen Bezug steht der semantische Gehalt der einzelnen Interaktions- bzw. Äußerungszüge?» (Przyborski, 2004, S. 61). Das bedeutet, dass sich Orientierungen immer sowohl auf verbal-inhaltlicher Ebene als auch auf formaler Ebene zeigen. Die Herausarbeitung von Dramaturgie und Diskursorganisation dient der Überwindung einer individuell-intentionalistischen Interpretation (Marotzki, 2011, S. 69).

Im Schritt der Typenbildung werden Bezüge herausgearbeitet «zwischen spezifischen Orientierungen einerseits und dem Erlebnishintergrund oder existentiellen Hintergrund, in dem die Genese der Orientierungen zu suchen ist, andererseits» (Bohnsack, 2014, S. 143). So werden in der vorliegenden Untersuchung Bezüge zur Diversitätswahrnehmung im beruflichen, im privaten Kontext und dem Setting der Personalauswahl, einerseits zwischen einer *spezifischen Orientierungsproblematik* (ebd., S. 143) und einem gemeinsamen sozialräumlichen Erlebnishintergrund anderseits, herausgearbeitet. Dabei ist die Erlebnisschilderung die Voraussetzung dafür, das Handeln der Erforschten zu verstehen und ihre Orientierungen zu identifizieren, also begreiflich zu erfassen. Die generierten Typiken ergänzen sich zu einer Typologie. Während für die Diskursbeschreibung die Gesamtcharakteristik einen Falls oberster Bezugspunkt bleibt, erhalten beim Ausformulieren der Typologie die Fälle den Stellenwert von Beispielen einer Typik. Im Zuge der Typenbildung wird, in Übereinstimmung mit dem *idealtypischen Verstehen* bei Max Weber (1968), nach der Genese kollektiver Orientierungsmuster gesucht. Unter diesen kollektiven Orientierungsmustern sind im Wesentlichen gemeinsame Identifikationskomponenten und geteilte Normen zu verstehen, sie wurden im Zuge der reflektierenden Interpretation bereits herausgearbeitet. Bedeutsam ist dabei,

die unterschiedlichen Faktoren oder Dimensionen dieser Genese voneinander unterschieden zu können. Die Eindeutigkeit und Validität der Herausarbeitung typischer Merkmale ist davon abhängig, inwieweit deren Beziehung zu und Abgrenzung von anderen typischen Merkmalen herausgestellt werden kann (Bohnsack, 2014, S. 145).

Zur Rekonstruktion eines Orientierungsmusters oder Habitus ist die *sinngenetische Interpretation*[178] notwendig. In der sinngenetischen Typenbildung erhalten die kontrastierenden Orientierungen der Vergleichsfälle eine eigenständige Bedeutung und werden in ihrer eigenen Sinnhaftigkeit gesehen. Die so rekonstruierten Orientierungsrahmen werden abstrahiert (d. h. vom Einzelfall relativ losgelöst) und zu Typen (wie A und B) ausformuliert. Die Abstraktion der jeweiligen Orientierungsrahmen und die hiermit ermöglichte sinngenetische Typenbildung lassen die Hinzuziehung von weiteren Interviews erleichtern. Für die vorliegende Untersuchung zeigt die sinngenetische Typenbildungen, in welchen unterschiedlichen Orientierungsrahmen der erforschenden Personen, Themen sowie Problemstellungen zur Wahrnehmung von Diversität bearbeiten. Sie kann allerdings nicht deutlich machen in welchen sozialen Zusammenhängen und Konstellationen die typisierten Orientierungsrahmen stehen (Nohl, 2012, S. 51f.; vgl. Kapitel 9).

7.4 Zusammenfassende Aussagen zum methodischen Vorgehen

In der Auseinandersetzung damit, wie soziale Realität in der Alltagspraxis der Gesellschaftsmitglieder wirksam wird und welche Orientierungsschemata Handlungen zugrunde liegen, stellt die dokumentarische Methode ein ausgefeiltes Instrument zur Verfügung. Die Methode fokussiert auf die gewohnheitsmässigen (individuellen und kollektiven) Anschauungen, die dem Handeln von Gruppen und Individuen zugrundeliegend. Über die vergleichsweise banale Feststellung hinausgehend, dass sich soziale Gruppen voneinander unterscheiden, geht es bei der dokumentarischen Methode darum, wie dieser Unterschied im Denken und Handeln Einzelner und Gruppenmitglieder hergestellt wird und

[178] Ziel der dokumentarischen Methode ist es, aus dem Material heraus Typen zu rekonstruieren. Eine sinngenetische Typenbildung ist daher das Minimalziel für die Interpretation mit dieser Methode. Eine soziogenetische Typenbildung erweist sich in den meisten Fällen als sehr umfassend in der Datenerhebung, weil die Suche nach Kontrastfällen auf Grundlage der soziografischen Kategorien ausgeweitet werden muss. Daher kann diese Form der Typenbildung für alleinstehende Qualifikationsarbeiten, wie die vorliegende Untersuchung meist nur angedeutet werden (Schieferdecker, 2016, S. 276).

welche praktischen Konsequenzen dies hat. Die prozessorientierte Perspektive erfasst somit nicht nur die Frage nach dem «Wie», sondern in der Analyse der sozialen Einflüsse auf das Handeln auch das «Warum». Im Ergebnis entsteht ein facettenreiches Bild sozial geformter Verhaltensweisen. Das Vorgehen ermöglicht es, über rein strukturbezogene Aussagen zur sozialen Einbettung den Blick für das Agieren von Personen in ihrem jeweiligen sozialen Rahmen zu öffnen. Kurzum Struktur und Handeln werden erfasst (Kleemann, Krähnke, & Matuschek, 2013, S. 191f.).

Um die Erfahrungen und Orientierungen der Mitglieder der Findungskommission in der Personalauswahl von Schulleitungen zu rekonstruieren, bietet es sich an, die dokumentarische Methode zur Analyse der empirischen Daten anzuwenden (Nohl, 2012, S. 2). Die Analyseverfahren dieser qualitativen Methode eröffnen einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis. Die Rekonstruktion der Handlungspraxis zielt auf das dieser Praxis zugrundeliegende *habitualisierte* und zum Teil *inkorporierte* Orientierungswissen, welches dieses Handeln relativ unabhängig vom Subjekt gemeinten Sinn strukturiert. Dennoch wird dabei die empirische Basis des Akteurswissen nicht verlassen. Dies unterscheidet die dokumentarische Methode von objektivistischen Zugängen, die nach Handlungsstrukturen «hinter dem Rücken der Akteure» suchen (Bohnsack et al., 2013, S. 9). Die vorliegende Untersuchung stellt die Frage, «Was», die Praxis hergestellt wird. Damit ist sowohl die Praxis des Handelns wie diejenige des Sprechens, Darstellens und Argumentierens gemeint. Die Frage nach dem «Wie» ist die Frage nach dem «modus operandi», nach dem der Praxis zugrundeliegenden Habitus (ebd., S. 13f.). Die dokumentarische Interpretation der qualitativen Daten ist darauf ausgerichtet, kollektive Praktiken und Orientierungen von Gruppen, in der vorliegenden Untersuchung der Gruppe Findungskommission, zu rekonstruieren. Sie zielt darauf ab, systematische Verbindungen zwischen konjunktiven Erfahrungsräumen der untersuchten Gruppen und ihrem kollektiven Orientierungssinn bzw. ihrer Handlungspraxis zu ziehen. Dabei werden die unterschiedlichen kulturellen Sphären in ihrer Mehrdimensionalität und ihrer wechselseitigen Durchdringung analysiert (Breitenbach, 2013, S. 180). Im Vordergrund der Analyse stehen die kollektiven Orientierungen, implizierte und habitualisierte Formen des Handlungswissens der Akteure (Gaffer & Liell, 2013, S. 209).

8 Kantonale Vorgehensweisen zur Personalauswahl

Dieses Kapitel beschreibt einführend in das Forschungsfeld die kantonalen und rechtlichen Vorgaben zum Prozess der Personalauswahl von Schulleitungen. Dies geschieht, dem Sample der vorliegenden Untersuchung entsprechend, ausschliesslich mit dem Blick auf die Kantone X und Y, da die Darstellung der voneinander abweichenden Modalitäten der einzelnen 26 Kantone den Rahmen der Arbeit sprengen würde[179] (Bobeth-Neumann, 2013, S. 42). Da die Personalauswahl von Schulleitungen grundsätzlich der Schulpflege obliegt, kann sie im Rahmen der kantonalen Vorgaben den Auswahlprozess eigenständig gestalten, organisieren und durchführen. Anhand von Fallbeispielen, Stellenausschreibung und Aussagen in den Interviews[180] wird daher in einem zweiten Schritt die derzeitige Praxis zur Personalauswahl von Schulleitungen Erwähnung finden[181]. Im Anschluss erfolgt dann die Gegenüberstellung zwischen der vorherrschenden Praxis und dem idealtypischen Auswahlprozess. Ziel ist zum einen die Rekonstruktion der derzeitigen unterschiedlichen Handhabung zur Verfahrungsgestaltung. Zum anderen besteht das Ziel in der Offenlegung von möglichen Diskriminierungsmomenten, die bereits im Verfahren angelegt sind und Auswirkungen auf die Entscheidung ausüben. Hiefür werden einzelne Sequenzen aus dem empirischen Datenmaterial exemplarisch verwendet.

Gegenwärtig wird im Kanton X eine Schulleitungsstelle von der Bildungsdirektion genehmigt. Anhand der Schülerzahlen und dem Sozialindex der Gemeinde werden die Vollzeiteinheiten (VZE)[182] also die Stellenprozente ermittelt

179 Lässt man den Blick weiter schweifen, so zeigen sich Differenzen, die, bezogen auf einzelne Kantone beträchtlich erscheinen. So sind in der Innerschweiz eine passende Lehrbefähigung und eine Schulleitungsausbildung nötig, während in Kanton X nur eine Schulleitungsausbildung nötig ist. Als Folge drängen immer mehr Personen ohne pädagogischen Hintergrund in die Schulleitungstätigkeit.

180 Zur Untermauerung der Erläuterung der vorherrschenden Praxis zur Personalauswahl von Schulleitungen werden aus den empirischen Daten einzelne Aussagen der Interviewten hinzugezogen. Sie bilden einzelne Haltungen und Handhabungen einzelner Personen ab.

181 Zur Darstellung der derzeitigen Praxis werden aus dem Datenmaterial einzelne Aussagen herausgezogen. Die Auswahl erfolgt im Kontext zum theoretisch fundierten idealtypischen Prozess. Das Ziel der Datenanreicherung besteht darin, die Rekonstruktion von möglichen Momenten der Diskriminierung, die bereits im Verfahren angelegt sind und die im Habitus geprägten Wahrnehmungen und Denkweisen zu verstärken.

182 Den Gemeinden stehen für den Betrieb der Volksschule verschiedene Ressourcen zur Verfügung. Der Kanton weist den Gemeinden einerseits Mittel in Form von Vollzeiteinheiten (VZE) zu, bzw. macht den Gemeinden anderseits Vorgaben zum Ressourceneinsatz. Mit den vom Kanton zugeteilten Vollzeiteinheiten und den kommunalen Ergänzungen bildet die Gemeinde einen Stellenplan für das folgende Schuljahr. Dieser ist dem

und die Stelle wird bewilligt. Je nach Grösse der Schuleinheit kann das Anstellungspensum der Schulleitung zwischen 20 % bis 100 % betragen. Möglich ist, neben der Anstellung als Schulleiterin oder als Schulleiter – sofern ein entsprechendes Lehrdiplom vorliegt – zusätzlich eine Anstellung als Lehrperson zu übernehmen. Nach der Bewilligung erstellt die Schulpflege ein Stellenprofil für die zu besetzende Schulleitungsstelle. Zur Unterstützung kann sie dabei auf das «Beiblatt des Kantons X» zurückgreifen. In diesem werden die Funktion, wichtige Ziele der Stelle, Aufgaben, Verantwortungen, Tätigkeitsbereiche und das Anforderungsprofil mit Beispielen aufgelistet. Im Bereich Hauptaufgaben und Verantwortung wird beispielsweise die Personalentwicklung wie folgt erläutert: Betreuen und Unterstützen der Lehrpersonen, Einführen neuer Mitarbeitenden, Unterrichtsbesuche bei allen Lehrpersonen, Führen der jährlichen Mitarbeitergespräche mit Zielvereinbarung, Mitwirken bei der Mitarbeiterbeurteilung, Aufsicht über die Lehrpersonen (zusammen mit der Schulpflege), Mitwirken bei der Personalplanung, Planen und Durchführen von Anstellungsverfahren und Fördern der Teamentwicklung. Im Anforderungsprofil werden einerseits die persönlichen Kompetenzen seitens der Bewerber*innen, wie «sicheres Auftreten, hohe soziale Kompetenzen, Konflikt- und Kritikfähigkeit, Verhandlungsgeschick, Durchsetzungskraft» und anderseits die notwendigen beruflichen Erfahrungen beschrieben. So benötigen im Kanton X Schulleiterinnen und Schulleiter kein Lehrdiplom. Sie müssen einzig über die entsprechende Ausbildung zur Schulleitung verfügen, die gemäss § 7 Abs. 2 im Lehrpersonalgesetz (LPG) als EDK[183]anerkanntes Zertifikat verifiziert ist. Die Veröffentlichung der Stellenausschreibung erfolgt über die Bildungsdirektion auf einem Online-Portal. Durchschnittlich erfolgt die öffentliche Ausschreibung für eine Dauer von 30 Tagen. Zusätzlich kann jede Gemeinde die Stellenausschreibung auf der eigenen Homepage oder öffentlichen Arbeitsportalen der Schweiz aufschalten. Die Gestaltung des Auswahlprozesses obliegt der Schulpflege als Anstellungsbehörde. Mit einem Schulpflegebeschluss erfolgt die Anstellungsverfügung und damit die rechtliche Abordnung. Bei möglichen arbeitsrechtlichen Verfahren ist diese für einen Rekurs an der Bildungsdirektion notwendig. Die Anstellung erfolgt als kantonale Angestellte (Staatspersonal).

Im Kanton Y regelt Artikel 4. Abs. 1 im Personal- und Besoldungsreglement[184] die Vorgehensweise: «Offene Stellen sind öffentlich auszuschreiben […]». Kantonale Hinweise bezüglich Tätigkeiten, Hauptaufgaben oder einem

Volksschulamt mit den notwendigen Unterlagen bis jeweils 1. März einzureichen (vgl. http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/personelles/vollzeiteinheitenstellenplan.html, Stand 10.05.2017 um 18.32 Uhr).

183 EDK = Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

184 Das Personal- und Besoldungsreglement vom Kanton Y ist seit dem 4. Februar 2011 in Kraft.

Anforderungsprofil bestehen nicht. Die berufliche Qualifikation[185] für eine Anstellung klären § 22, «die Schulleitung verfügt über einen anerkannten Ausbildungsabschluss» und § 49,[186] «sowie eine angemessene Führungsausbildung». Das Personal- und Besoldungsreglement schildert in Art. 5, Abs. 1 die Anstellungsvoraussetzungen: «Die Begründung des Anstellungsverhältnisses setzt fachliche und persönliche Eignung für die Stelle voraus». Die Schulräte der Gemeinde verfassen gemäss den rechtlichen Vorgaben die Stellenausschreibung mit einem Anforderungs- und Aufgabenprofil, das auf Online-Portalen aufgeschaltet und in lokalen Zeitungen veröffentlicht wird. Für den weiteren Auswahlprozess bestehen keine kantonalen Vorgaben. Als Anstellungsbehörde fungiert der Schulrat. Die Anstellung erfolgt als Angestellte der Gemeinde.

Zusammenfassend regeln beide Kantone die gesetzlichen Grundlagen für die Anstellung von Schulleiterinnen und Schulleiter im Bereich der beruflichen Qualifikation. Detaillierte Hinweise oder Vorgaben für die Ausgestaltung des Prozesses zur Personalauswahl von Schulleitungen bestehen nicht. Daher wird im Anschluss anhand von Fallbeispielen die Praxis der Personalauswahl rekonstruiert werden.

8.1 Fallbeispiel 1

Das Fallbespiel 1 bezieht sich auf die Auswahlpraxis in einer ländlichen Gemeinde des Kantons X. Die Gemeinde hat ca. 11.000 Einwohner*innen und kann als Agglomerationsgemeinde der Stadt X bezeichnet werden. Die Ausländerquote liegt bei ca. 19 % und der Sozialindex187 bei ca. 106. Das Präsidium

185 vgl. Vorordnung über die Volkschule im Kanton Y vom 19. Oktober 2005. § 22 regelt die Schule im Sinne einer pädagogische Organisation.

186 § 49 Ausbildungsabschluss: 1. Wer als Lehrperson an der Volksschule unterrichten will, benötigt einen nach internationalem oder interkantonalem Recht anerkannten Ausbildungsabschluss. Der Erziehungsrat kann weitere Ausbildungsabschlüsse anerkennen. 2. Der Erziehungsrat bestimmt, welche Ausbildungsabschlüsse für die einzelnen Schularten und für die Schulung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen vorausgesetzt sind.

187 Die Bildungsdirektion im Kanton X legt jährlich den Sozialindex jeder Gemeinde fest. Der Sozialindex ist eine Kennzahl für die soziale Belastung einer Gemeinde. Er liegt zwischen den Werten 100 (für die tiefste soziale Belastung) und 120 (für die höchste soziale Belastung). Der Sozialindex wird unter Berücksichtigung folgender Faktoren festgelegt: 1. Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler; 2. Anteil Kinder oder Jugendlicher aus Familien mit Sozialhilfe: 3. Anteil Einkommensschwacher mit steuerabzugsberechtigten Kindern. Für die Zuweisung der Vollzeiteinheiten an die Gemeinden wird als Mittel der Sozialindexes der drei vorangehenden Jahre verwendet. Die Berech-

der Schulpflege ist seit 2010 von der Bevölkerung für das Amt gewählt. Die Schulpflege besteht insgesamt aus sieben Mitgliedern, deren Aufgaben nach Ressorts aufgeteilt sind.

Gemäss kantonalem Vorgehen erfolgt die Stellenbewilligung von der Bildungsdirektion. Der Schulpflegepräsident und die Schulleitung erstellen ein Anforderungsprofil mit folgenden Erwartungen an die Bewerber*innen: «abgeschlossene Schulleitungsausbildung oder eine vergleichbare Führungsausbildung, Kommunikationsstärke, Durchsetzungsvermögen und ausgeprägte Teamfähigkeit» (Stellenausschreibung Gemeinde X vom 08.11.2016). Die Veröffentlichung erfolgt auf dem kantonalen Online-Portal. Nach Ende der Bewerbungsfrist werden die Bewerbungsdossiers gesichtet, «dann gibt es eine Kriterienliste für die Papierselektion, ist klar» (Herr Bünzli, Zeile 208). Als Kriterien nennt der Schulpflegepräsident die Dauer der vorherigen Anstellungen, das Alter und das Geschlecht. «Eine gewisse inkonstante, je nach Alter, […] also wie alt ist jemand, äh wie jung ist jemand […]. Mal wird eine Frau gesucht, mal wird ein Mann» (Herr Bünzli, Zeile 209–211). Teilnehmende Personen der ersten Selektion sind der Präsident, die Schulverwaltungsleitung und ein Mitglied der Schulleitung. Ein weiteres Mitglied der Schulpflege ist nicht beteiligt. Nach der Papierselektion erfolgt die erste Bewerbungsrunde mit einer Auswahl von drei Bewerber*innen. Die Kommission reduziert sich auf den Präsidenten und ein Mitglied der Schulleitung. Die Gesprächsführung übernimmt der Präsident. Im Anschluss folgt die zweite Runde im Bewerbungsgespräch, die der Präsident scheinbar alleine gestaltet. Den nächsten Schritt bildet für den Kandidaten*in ein Hearing mit einer Delegation von Lehrpersonen und einem Mitglied der Schulleitungskonferenz. Ziel ist das gegenseitige Kennenlernen. Im Kanton X regelt das Volkschulgesetz § 45 Abs. 3[188] das Mitspracherecht der Lehrpersonen. Den Entscheid für eine kantonale Anstellung trifft einzig die Schulpflege, als politisches Gremium der Gemeinde. In diesem Fallbeispiel trifft die Entscheidung für eine Anstellung der Schulleitung der Schulpflegepräsident. Dieser ist in der Gemeinde

nung erfolgt auf eine Stelle nach dem Komma. Der durchschnittliche Sozialindex liegt bei 112.6. (vgl. http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/personelles/vollzeiteinheitenstellenplan/vze_unterricht.html, Stand 10.05.2017, 18.13 Uhr)

[188] Die an einer Schule unterrichtenden Lehrpersonen bilden die Schulkonferenz. Die Verordnung bestimmt für teilzeitarbeitende Lehrpersonen ein Mindestpensum als Voraussetzung für die Zugehörigkeit zur Schulkonferenz. Die Schulpflege regelt die Mitwirkung der übrigen Mitarbeitenden. 2: Die Schulkonferenz legt das Schulprogramm fest und beschliesst Massnahmen zu dessen Umsetzung. 3: Sie setzt sich mit der gemeinsamen pädagogischen Ausrichtung der Schule und den Problemen des Schulalltags auseinander. Sie kann der Schulpflege Antrag stellen, insbesondere für die Besetzung der Schulleitung (vgl. Volkschulgesetz § 45).

für die Leitung der Schulpflege mit einem 50 %-Pensum angestellt. Innerhalb der schweizerischen Gemeinden existieren derzeit zwei Modelle: Entweder wird das politische Amt des Schulpflegepräsidenten ehrenamtlich und damit unentgeltlich ausgeübt oder das Amt wird von der Gemeinde als Anstellung vergütet. In beiden Fällen wird aber der Amtsinhaber für das politische Amt vom Volk für eine Dauer von vier Jahren gewählt. Neben seiner Tätigkeit als Schulpflegepräsident, ist er als kantonaler Angestellter tätig.

8.2 Fallbeispiel 2

Das Fallbeispiel 2 bezieht sich ebenfalls als Agglomerationsgemeinde der Stadt X. Der Sozialindex beträgt ca. 110 % und die Ausländerquote ca. 35 %. In der Gemeinde leben ca. 9.000 Einwohner*innen. Die Schulpflege besteht in dieser Gemeinde aus sieben Mitgliedern, deren Aufgaben nach Ressorts unterteilt sind. Der Schulpflegepräsident übt seine Tätigkeit ehrenamtlich aus und ist beruflich in der Wirtschaft tätig.

Zu Beginn schreibt die Gemeinde ebenfalls gemäss den kantonalen Vorgaben die Schulleitungsstelle öffentlich aus. In dieser Gemeinde definiert die Schulpflege federführend für die Stellenausschreibung das Anforderungsprofil. Jede Person, die über eine Schulleitungsausbildung verfügt oder die Absicht bekundet diese zu absolvieren, kann sich bewerben. Dies können externe als auch interne Bewerber*innen sein. Das Verfahren, bei dem Kandidaten*innen nach den Bedürfnissen der Schule von anderen Schulen abgeworben oder Lehrpersonen aus dem Kollegium zur Schulleiterausbildung ermutigt werden, bezeichnet die Gemeinde als «inoffizielles Verfahren». Dies entspringt im Kanton X der geschichtlichen Entwicklung zur Einführung von Schulleitungen und ist bis heute eine gängige Praxis. Bis in die 1990er Jahre wurden Lehrpersonen im Kanton X meist von einem Hausvorstand, der administrative Aufgaben übernahm, geführt. Die Personalführung oblag der Schulpflege. Der Hausvorstand war aus einer oder mehreren Lehrpersonen aus dem Kollegium zusammengesetzt. Mit der Einführung von Schulleitungen im TAV Projekt ab 1996 üben entweder die Hausvorstände oder andere Lehrpersonen aus dem Kollegium das Schulleitungsamt aus.

Mit der flächendeckenden Einführung der obligatorischen Schulleitungsausbildung[189] (ab 2000er Jahre) werden wiederum in den Gemeinden wieder-

[189] Schulleiterinnen und Schulleiter benötigen kein Lehrdiplom. Sie müssen einzig über die entsprechende Ausbildung zur Schulleitung verfügen. Es ist möglich, neben der Anstellung als Schulleiterin oder als Schulleiter – sofern ein entsprechendes Lehrdiplom vorliegt, zusätzlich eine Anstellung als Lehrperson zu übernehmen. Ein Unterrichtspensum

rum häufig geeignete Kandidant*innen aus dem Kollegium zur Ausbildung ermutigt. « […] hab ich gefunden, das wäre doch irgendwie was und wir haben die bestimmt […]» (Herr Niederberger, Zeile 19). Damit eröffnet sich eine Karriere in der beruflichen Laufbahn, die eine Aufwärtsentwicklung impliziert. Für Lehrer*innen stellt die Schulleitungstätigkeit innerhalb ihres Berufsfeldes die einzige Aufstiegsmöglichkeit ohne ein Abrücken von der Schule und mit gesteigerter Einflussnahme und höherem Gehalt dar. Da die institutionellen Strukturvoraussetzungen heutzutage unabhängig von der Geschlechterzugehörigkeit jedem die gleichen Zugangsmöglichkeiten zum Bildungssystem und zu höheren Positionen im Schulwesen gewährleisten, konstituiert sich eine Karriere im Berufsfeld Schule aufgrund eines individuellen Aufstiegsinteresses, einer persönlichen Karrierekonstruktion und der Förderung mittels der strategischen Führung (Schulpflege) (Bobeth-Neumann, 2013, S. 38f.). Da die Karriere ohne ein soziales System, innerhalb dessen sie verhandelt oder zugeschrieben wird, nicht denkbar ist, zeigt sich hier das soziale Feld,[190] in welchem sich die berufliche Auswärtsbewegung des Bewerbers vollzieht. Der Aufstieg ist folglich an einen konkreten sozialen Kontext gebunden, der sich als förderlich oder hemmend darstellen kann. Im Rahmen dieses sozialen Gefüges löst der berufliche Aufstieg neue Aushandlungen der sozialen Position aus, die nicht in jedem Fall in Erfolg münden (ebd., S. 41). Das Auswahlverfahren kann nur rudimentär rekonstruiert werden. Der Schulpflegepräsident und der Ressortvorstand Personal nehmen zunächst eine Papierselektion der Bewerbungen vor. Als Kriterien der Vorselektion sind «[…] mal grundsätzlich gefällt, gefällt der uns oder gefällt der uns nicht oder gefällt sie uns oder er uns nicht […]» (Herr Niederberger, Zeile 29–30). Wie viele Bewerber*innen zum Gespräch eingeladen werden und welche Personen teilnehmen ist nicht bekannt. Ebenfalls wird in der Gemeinde das Hearing gemäss Volkschulgesetz § 45 Abs. 3 durchgeführt. «[…] da war eine Delegation von Lehrpersonen mit dabei, bei dieser Einladung und die haben ihn dann ausgefragt und wir haben ihn ausgefragt und entschieden, wir haben das dann besprochen, ähm nachdem die gegangen sind und haben uns dann für einen entschieden. Ja» (Herr Niederberger, Zeile 30–33). Da Schulleitungen die operative Führung der Schule übernehmen und neben der Personalführung auch innerhalb der Gemeinde ein öffentliches Amt ausfüllen, achten im Kanton X Schulpflegen auf das Hearing. Sie gewähren den Lehrpersonen ein Mitspracherecht. Dies ist auch vor dem Hintergrund, dass Schulpflegen ein politisches Amt ausführen, für das sie vom

muss zwingend fix im Stundenplan eingetragen und wöchentlich erteilt werden. (http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/personelles/anstellungsbedingungen0/anstellung/_als_schulleiterinoderschulleiter.html, Stand 23.05.2015)

190 vgl. Kapitel 6.1

Volk für vier Jahre gewählt werden. Somit ist das Hearing für die Schulpflege auch als Stimmungsbarometer für ihre Auswahl und als Wahlinstrument für die Bevölkerung zu verstehen.

8.3 Fallbeispiel 3

Das dritte Fallbespiel bezieht sich auf den Kanton Y. In der ländlichen Gemeinde leben ca. 4.500 Einwohner. Der Sozialindex und die Ausländerquote sind für die Autorin nicht zugänglich. Die Schulpflege wird als Schulrat bezeichnet. Die Tätigkeit ist ebenfalls ein ehrenamtliches, politisches Amt, das für einen Zeitraum von vier Jahren vom Volk gewählt wird. Das Gremium Schulrat bilden der Präsident, fünf Schulräte, eine Vertretung der katholischen Kirche und eine Lehrervertretung. Die Lehrervertretung verfügt über eine beratende Stimme. Der Präsident ist gleichzeitig im Gemeinderat und beruflich in der Wirtschaft tätig.

Im Kanton Y erstellen der Schulrat und die Schulleitung gemeinsam den Ausschreibungstext, der dann ebenfalls auf einem Online-Portal und lokalen Zeitungen aufgeschaltet wird. Nach der ersten Selektion erfolgt anhand von Kriterien die Erstellung einer Rangliste, nach der Bewerber*innen zum Gespräch eingeladen werden. Erfüllt der Bewerber*in die Kriterien im Gespräch, folgt ein zweites Gespräch und dann die Anstellung. Sollten sich im zweiten Gespräch offene Fragestellungen ergeben, kann auch keine Anstellung erfolgen. In diesem Falle wird von der Rangliste der nächste Bewerber*in zu einem zweiten Gespräch eingeladen. Die Lehrpersonen oder eine Delegation von Lehrpersonen werden in den Auswahlprozess nicht einbezogen. Das Hearing zum gegenseitigen Kennenlernen ist kein Bestandteil im Verfahren.

8.4 Die Fallbeispiele im Kontext zum idealtypischen Auswahlprozess

An der Struktur des idealtypischen Auswahlprozesses orientiert, gilt es im Folgenden mit der Anforderungsanalyse beginnend und bei der Auswahlentscheidung endend, die aufgezeigte Praxis der Fallbeispiele in Hinblick auf mögliche Benachteiligungen im Zusammenhang mit Diversitätsmerkmalen herauszuarbeiten.

Den Ausgangspunkt im idealtypischen Prozess und in der Praxis bildet die Anforderungsanalyse, in der festgestellt wird, welche Voraussetzungen Bewerber*innen aufweisen müssen, um einen bestimmten Arbeitsplatz zur Zufriedenheit des einstellenden Arbeitsgebers, respektive der Schulpflege, aus-

führen zu können. Das Ergebnis der Analyse dient als Grundlage sowohl für die Personalgewinnung als auch für die darauffolgende Auswahl. Sie ist somit die Leitlinie für die inhaltliche Ausgestaltung des gesamten Auswahlprozesses und liefert zudem die Begründung dafür, ob ein Auswahlkriterium oder Auswahlinstrument als mittelbar diskriminierend einzustufen ist oder nicht. Die Anforderungsanalyse besteht in der Regel aus den zwei Schritten der Arbeitsanalyse und der Merkmalsanalyse. Die Arbeitsanalyse dient der systematischen Erfassung aller Informationen über einen Arbeitsplatz, die für die Personalauswahl von Bedeutung sind. Auf diesen Informationen aufbauend werden im zweiten Schritt die für eine zufriedenstellende Aufgabenerfüllung notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und sonstigen Personenmerkmale nach Art und Höhe der Ausprägung festgelegt (Kay, 2011, S. 245ff.).

Schuler (2014, S. 63f.) unterscheidet vier Arten von Anforderungen:

- Eigenschaftsanforderungen (Fähigkeiten und Interessen),
- Verhaltensanforderungen (Fertigkeiten und Gewohnheiten),
- Qualifikationsanforderungen (Kenntnisse und Fertigkeiten) und
- Ergebnisanforderungen (Problemlösungen und Qualitätsstandards).

Zur Bestimmung der Anforderungen stehen grundsätzlich drei Wege zur Verfügung. Die *erfahrungsgeleitete-intuitive Methode* kommt zur Abschätzung der Anforderungen sowie der korrespondierenden Personenmerkmale, indem sie sich mit den Eigentümlichkeiten beschäftigt, nämlich mit den auszuübenden Tätigkeiten, dem «Material» der Tätigkeiten (Daten, Menschen), den Werkzeugen und sonstigen Hilfsmitteln, den Umweltbedingungen, physischer, psychischer und sozialpsychologischer Art. Die *arbeitsplatzanalytische-empirische Methode* hingegen untersucht die beruflichen Tätigkeiten und Situationen mittels formalisierter Vorgehensweisen (Fragebogen, standardisierte Interviews) am konkreten Arbeitsplatz. Die Übersetzung der ermittelten Tätigkeitselemente auf die Personenmerkmale erfolgt auch hier durch Einschätzung. Die *personenbezogen-empirische Methode* versucht die Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der in einem Beruf tätigen Personen einerseits mit Kriterien wie Leistungshöhe und Berufszufriedenheit und andererseits die Anforderungen und Befriedigungsangebote nach Art und Höhe zu bestimmen. Wo die Gewinnung von Daten nicht möglich ist, behilft man sich, die Merkmalsausprägungen der im Beruf tätigen Personen zu erheben (Schuler, 2014, S. 63f.).

In den aufgeführten Fallbeispielen werden von den Findungskommissionen die Anforderungsanalysen erstellt. Sie basiert auf der Beobachtung und Befragung der Stelleninhaber wie Schulleitung und/ oder der direkte Vorgesetzte). Gegenstand sind Beobachtungen zu den konkreten Aufgaben der Schulleitung oder den gewünschten Verhaltensweisen. Zu bedenken ist, dass der Merkmalsanalyse ein mehr oder weniger grosses subjektives Moment innewohnt, da bei

den notwendigen Personenmerkmalen auf die sogenannten Schemata des Arbeitsplatzes und entsprechender Stelleninhaber zurückgegriffen wird. Ein solches Schema von Inhabern einer Schulleitungsstelle umfasst typische Verhaltensweisen und Eigenschaften, wobei zum Beispiel das Merkmal Geschlecht Bestandteil des Schemas sein kann. Die Folge kann eine Geschlechterverzerrung sein (Kay, 2011, S. 247). Tondorf und Jochmann-Döll (2005, S. 370) unterstützen ebenfalls die Anfälligkeit für Subjektivität von merkmalsorientierten Beurteilungen. Ihre Untersuchung nennt folgende Schwächen:

Tabelle 20: Schwächen von merkmalsorientierten Verfahren

Verfahrensbedingte Schwächen von merkmalsorientierten Beurteilungen	**Beispiele für einen Einfluss auf Diversitätsmerkmale** (keine vollständige Aufzählung)
Sie beruhen auf Beobachtungen und sind damit abhängig von der Beobachtungsintensität	z. B. Art der Anstellung (Vollzeit/ Teilzeit), Alter, Geschlecht
Sie sind abhängig von der individuellen Wahrnehmung der beurteilenden Person	z. B. Geschlecht, Alter, ethnische Zugehörigkeit, sexuelle Orientierung, Ausbildungshintergrund
Sie sind abhängig von Werten, sozialen Normen, (vor)urteilen und Sympathien der beurteilenden Person	z. B. Geschlechter(rollen)stereotypen, Alter, ethnische Zugehörigkeit, sexuelle Orientierung
Sie sind abhängig von der Sensibilität der Qualifikation der beurteilenden Person	z. B. Similar-to-me-Effekt: Ausbildung, Beruf, Familienstand, Religion
Sie enthalten keinen allgemein gültigen, sondern einen subjektiven Leistungsmassstab	z. B. Hierarchie Effekt: Leistungen im Kontext zur Position – Männer vs Frauen

Quelle: Eigene Darstellung nach Tondorf & Jochmann-Döll, 2011, S. 370

Im Kanton X können sich Findungskommissionen an einer Handreichung der Bildungsdirektion orientieren. Diese nennt folgende Arbeitsplatzanforderungen: «abgeschlossene Ausbildung als Schulleiterin/Schulleiter (§ 29c LPVO) (ggf. in Ausbildung), gute Anwenderkenntnisse im EDV Bereich». Für die Merkmalsanalyse werden aufgezählt. «Sicheres Auftreten, hohe soziale Kompetenzen, Konflikt- und Kritikfähigkeit, Verhandlungsgeschick, Durchsetzungskraft» (www.vsa.zh.ch, Stand 12.06.2017, 16.25 Uhr). Leistungskriterien, wie zum Beispiel Durchsetzungsvermögen, bilden zum einen Einfallstore für unbewusste Beurteilungsverzerrungen durch Geschlechterstereotype (Tondorf & Jochmann-Döll, 2005) und zum anderen sind diese anfällig für interessengeleitete Beurteilungen (Krell, 2011, S. 268). Für die Wahrnehmung einer Person spielt die Geschlechtszugehörigkeit eine wichtige Rolle. Aus diesem Grunde

sind Geschlechterstereotype auch bei der Beurteilung der Leistung von Männern und Frauen zentral. Beurteilende können sich die Aufgabe erleichtern, indem sie mehr oder weniger bewusst auf vermeintlich sichere Pauschalurteile zurückgreifen, die eigenen Normen entsprechend auf Geschlechterstereotype beruhen können (Tondorf & Jochmann-Döll, 2011, S. 369). Im Folgenden werden besonders anfällige Leistungskriterien für den Einfluss von Geschlechterstereotypen aufgezeigt und mit den kantonalen Vorgaben im Kanton X ergänzt. Ziel ist Visualisierung von möglichen bewussten Diskriminierungen.

Tabelle 21: Leistungskriterien und Geschlechterstereotype

Kriterium	Geschlechterstereotypen	Stellen-ausschreibung Kanton x
Belastbarkeit	Männer sind nervenstärker und belastbarer, vor allem doppelt belastete Frauen können «nicht ihren Mann stehen»	Nennung
Intellektuelle Belastbarkeit	Männer sind rationaler und weisen eine höhere theoretische und technische Intelligenz auf	X
Durchsetzungsfähigkeit	Frauen sind konfliktscheuer und nachgiebiger, während Männer eher zäh, hartnäckig und konsequent ihr Ziel verfolgen	Nennung
Entscheidungsfähigkeit	Frauen entscheiden emotional und intuitiv, Männer rational	X
Soziale Kompetenz	Frauen haben mehr Einfühlungsvermögen und kommunikative Fähigkeiten, sie sind kooperativer	Nennung

Quelle: Eigene Darstellung nach Tondorf & Jochmann-Döll, 2011, S. 369.

Mit dem Anforderungsprofil ist die Entscheidung über den Weg der Personalgewinnung vorgezeichnet. Weichenstellend ist auch, auf welchen Wegen potenzielle Bewerber*innen gewonnen werden. Besonders diskriminierungsanfällig ist die Rekrutierung über Netzwerke während offene Rekrutierungskanäle sich vorteilhaft auswirken (Krell, 2011, S. 412). In der vorliegenden Untersuchung erfolgt die Rekrutierung entweder intern oder extern (kantonale Vorgabe) mittels Stellenausschreibungen. Die Fallbeispiele eins und drei zeigen auf, dass Bewerber*innen intern, aus bereits im der Schule befindlichen Personen «hat man auch aktiv zwei, drei Personen gefragt oder sondiert, also nicht offiziell, «würdest du gerne sondern könnest du dir vielleicht vorstellen» auch im Mitarbeitergespräch äh «könntest du dir vielleicht vorstellen irgendwann vielleicht einmal in die Schulleitung zu gehen» (Martin, Zeile 17–20) oder dem erwei-

terten internen Personenkreis (Personen, mit persönlichem Kontakt zu Mitgliedern der Schule stehen, also deren sozialen Netzwerken angehören) rekrutiert werden. «Also XY haben wir von extern geholt, den haben wir aber schon gekannt […]» (Herr Niederberger, Zeile 20). Die Gründe für eine bevorzugte interne Personalgewinnung liegen in der vorherrschenden Organisationskultur mit ihren Werten und Normen (Kapitel 3.3.) und dem noch jungen Berufsfeld Schulleitung in der Deutschschweiz (Kapitel 5.1.2).

Der Verfahrensschritt Personalauswahl beginnt mit der Sichtung der Bewerbungsunterlagen. Die bestehen i. d. R. aus dem Anschreiben, dem Lebenslauf, Schul-, Ausbildungsbildungs- und Arbeitszeugnissen, einem Porträtfoto sowie gegebenenfalls Referenzen. Sichere Schlüsse lassen sich meist nur über formale Kriterien ziehen, die mittels Zertifikate nachgewiesen werden. Darüberhinausgehende Schlussfolgerungen über Fähigkeiten und Eigenschaften können aus unterschiedlichen Gründen fehlerbehaftet sein (Kay, 2011, S. 250).

Frau Spirig (Zeile 12–17) formuliert:

> […] *Dann dürfen sie Ihre Bewerbung einschicken entweder per Mail, digital oder Papier- althergebracht quasi. Und dann tun wir mal sammeln und ja mal was haben wir das letzte Mal etwa zehn Tage lang gesammelt, sie kommen recht verteilt über die Zeit. Das ist noch schwierig zu sagen wann und dann tun wir dann mal zuerst selektieren. 1. Priorität, zweite, dritte also dritte sind eigentlich wo man gerade vornherein anhand vom Dossier tun absagen* […].

Bei der Analyse der Lebensläufe wird der beruflichen Kontinuität eine Bedeutung beigemessen «Also jemand der in den letzten 3–4 Jahren äh 3, 4 oder 5 Stellen gehabt hat, muss sehr gut erklären, wieso das so ist oder? äh ich denke das ist sicherlich mal etwas Entscheidendes […]» (Herr Ueli, Zeile 209–211). Lebensläufe von Frauen weisen immer häufiger Unterbrechungen oder Brüche auf, sodass dieses Analysekriterium die Einstellungschancen deutlich verringert und sich mögliche Diskriminierungsmomente in Hinblick auf das Geschlecht bilden können. In nahezu allen Stellenausschreibungen wird ein Bewerbungsfoto gefordert, obwohl ihm keine relevanten Informationen zu entnehmen sind, noch sonstige Funktionen zugeordnet werden können. Bedeutsam ist, dass aufgrund des Fotos ein Urteil über die körperliche Attraktivität der Bewerber*innen getroffen wird. Attraktive Bewerber*innen werden als qualifizierter eingestuft. Diese Begünstigung gilt i. d. R. für Personen beiderlei Geschlechts (Hosada et al., 2003; Kay, 2011, S. 252).

Hierzu formuliert Frau Bern (Zeile 239–244):

> […] *Ja und schon auch also je nach Bewerbungsfoto ähm (..) passt oder passt es nicht. Es ist wie im Vorstellungsgespräch entweder ist man (.) zu schick oder zu wenig schick*

und beides nicht unpassend. zu Schick noch eher aber das andere geht wie nicht. Und bei dem Foto finde ich, ist es das Gleiche. Also wenn es zu perfekt ist oder wirklich, was weiss ich bei der Gartenarbeit, es geht nicht. Oder es kommt darauf an, für was man sich bewirbt.

Das Vier-Felder-Schema (Vedder, 2016) verdeutlicht ebenfalls den Zusammenhang zwischen Kompetenz und Attraktivität in der Personalrekrutierung. Im Idealfall decken sich die Einschätzungen auf den beiden Dimensionen (Fälle1und 4): kompetente Bewerber*innen, die auch noch gut aussehen (Bonus) werden eingestellt. Der Alpha-Fehler (Fall 2) liegt dann vor, wenn eine Person aufgrund ihres Aussehens rekrutiert wird. Die Folgen des Fehlgriffs können meist nach einer gewissen Zeit innerhalb der Organisation beobachtet werden. Diese Möglichkeit besteht im Fall 3 nicht. Hier fällt die Entscheidung gegen hoch kompetente Bewerber*innen, weil sie (scheinbar) weniger attraktiv sind: zu klein, zu alt, zu asiatisch (Vedder, 2016, S. 55).

Tabelle 22: Vier- Felder-Schema

	Hohe fachliche Kompetenz	**Weniger hohe fachliche Kompetenz**
Attraktives Aussehen, schöne Kleidung	Fall 1 Person wird eingestellt = alles in Ordnung	Fall 2 Person wird eingestellt = Alpha Fehler
Weniger attraktive(s) Aussehen/ Kleidung	Fall 3 Person wird nicht eingestellt = Beta-Fehler	Fall 4 Person wird nicht eingestellt = alles in Ordnung

Quelle: Vedder, 2016, S. 55.

Bei allen Findungskommissionen werden Einstellungsgespräche geführt, die nicht als standardisierte Auswahlgespräche konzipiert sind, sondern meist in freier und teilsstandardisierter Form. Die Anzahl der Gespräche variiert innerhalb der Gemeinden. Durchschnittlich erfolgen zwei Bewerbungsgespräche, bei denen sich die Findungskommission aus Mitgliedern der Schulpflege, teilweise Schulverwaltungen und Schulleitungen zusammensetzt. Die Beteiligung mehrerer Interviewer und Interviewerinnen an den Gesprächen fördert die Vermeidung von möglichen Diskriminierungen (Kay 2011, S. 255). «[…] Mit dem nach dem ersten Vorstellungsgespräch gibt es Auswahl, wer in ein zweites kommt ähm dort gibt es dann ein Gespräch nochmal mit der Schulleitung […]» (Frau Bern, Zeile 15–17). Nach dem Einsatz der Auswahlinstrumente liegt eine Vielzahl qualitativer und quantitativer Daten über die einzelnen Bewerber*in-

nen vor, die miteinander verknüpft werden müssen, um zu einem endgültigen Eignungsurteil zu kommen. Liegt dies vor, steht die Auswahlentscheidung an (Kay, 2011, S. 257).

Zusammenfassend zeigt die die Analyse der einzelnen Schritte des Personalauswahlprozesses, dass sich an vielen Stellen Diskriminierungen einschleichen können. Obwohl den einzelnen Instrumenten der Personalauswahl als solches kein allzu starkes Diskriminierungspotenzial innewohnt, können bei einem Zusammenwirken der Instrumente, insbesondere bei der Missachtung der Anforderungsanalyse, Benachteiligungen, wie Geschlechtstypisierung ergeben. Die Berücksichtigung von Diversitätsmerkmalen lässt sich aus den Prozessen nicht rekonstruieren. Eine Offenlegung aller Schritte und Entscheidungen im Verfahren zur Personalauswahl von Schulleitungen, verbunden mit einer methodischen abgesicherten Vorgehensweise, objektiviert aber die Entscheidungen und verringert die mikropolitischen Einflussmöglichkeiten der an der Entscheidung beteiligten Personen (ebd., S. 257f.).

9 Vier Fallanalysen

Im neunten Kapitel der vorliegenden Arbeit werden die empirischen Ergebnisse der Studie zur Wahrnehmung von Diversität im Setting der Personalauswahl vorgestellt. Dies erfolgt in drei Schritten: Im Kapitel 9 werden relevante Fallanalysen nachgezeichnet, um diese im Kapitel 10 nach Themenfeldern zu kontrastieren. Beide forschungsmethodologischen Schritte führen zur sinngenetischen Typenbildung, die im Kapitel 11 dargestellt wird. Im Anschluss wird das genauere Vorgehen erläutert und begründet. Dieses basiert auf der in Kapitel 7.3. explizierte dokumentarische Methode (Baar, 2010, S. 115).

9.1 Vorgehensweise der Fallanalysen

Aus den Interviews und deren Analysen lassen sich Themen herauslesen, die vom Interviewten zum Teil selbst in die Erzählung eingebracht, zum Teil auch für das Erhebungsinstrument an die Interviewten herangetragen werden. Mittels fallinterner Vergleiche einzelner Passagen gelingt eine interpretative Analyse des Orientierungsrahmens, innerhalb dessen sich der Interviewpartner bewegt. Als Folge kann der dokumentarische Sinngehalt in der Abhandlung von Themen sichtbar gemacht werden. Fokussierungsmetaphern, also Passagen, bei denen das Engagement der Interviewpartner sichtbar wird, werden mit fallübergreifenden Fokussierungsmetapern aus anderen Interviews verglichen. Als Folge bilden sich mittels der Gegenhorizonte Handlungsorientierungen und inkorporierte Motive heraus, die jeweils zu einem spezifischen Diversitätshabitus führen. Obwohl alle Interviewpartner*innen die Themen mehr oder weniger bearbeiten, werden die einzelnen Darstellungen zunächst nicht innerhalb eines themenbezogenen Rasters interpretiert. Für die Sichtbarkeit der Fokussierungsmetaphern aber auch für die Rekonstruktion der inneren Gesetzmässigkeit der Narration wird zunächst nur der Aufbau der Interpretation abgebildet. Aus diesem Grund werden die ausgewählten Interviews im Rahmen der Fallanalysen nicht zwingend synchron dargestellt. Dennoch treten Überschneidungen auf, was zum einen auf der Verwendung eines Interviewleitfadens, zum anderen auch auf der Tatsache beruht, dass sich die Interviewten als Mitglieder von Findungskommissionen in einem ähnlichen Feld bewegen. Ebenfalls in den kurzen Zusammenfassungen der einzelnen Interpretationen werden die herausgearbeiteten Ergebnisse noch nicht nach Themenfeldern systematisiert. Um Vergleichs- und Gegenhorizonte für die folgende Typenbildung nachvollziehbar zu gestalten, geschieht dies im Schritt *Kontrastierung nach Themenfeldern*, welche die Grundlage für

anschliessende Abstraktionen der Einzelfälle zur Typenbildung bildet. (Baar, 2010, S. 115f.).

Für die Darstellung wird pro Typ bzw. Subtyp zunächst je ein Interview ausgewählt und ausführlich dargestellt, welches die identifizierbare Typik besonders deutlich repräsentiert. Insgesamt können zwei Grundtypen herausgearbeitet werden. So ergibt sich letztendlich eine Zahl von vier darzustellenden Einzelfallanalysen. Das Vorgehen führt unweigerlich zu einer Dopplung, die aber aufgrund der Komplexität der Interviews und der hierin verborgenen Handlungsmuster gerechtfertigt ist. Zudem dient dieser Weg der *Mehrstimmigkeit* (Stuve, 2006, S. 25), die Interpretation für die Leserschaft nachvollziehbar zu machen. Die verbleibenden acht Interviews fliessen nicht weiter in die Darstellung ein. Sie lassen alle Orientierungen erkennen, die in den dargestellten Interviews ähneln und lediglich Variationen derselben bilden. Erst im Rahmen der Typenbildung werden sie in die Ausführungen einbezogen (Baar, 2010, S. 116).

Alle Namen und Orte, die Rückschlüsse auf die Identität der Interviewpartner zulassen könnten, werden maskiert und anonymisiert. Zur Erhöhung der Lesebarkeit werden keine Buchstabenkombinationen, sondern Pseudonyme und erfundene Ortsnamen[191] verwendet, die Analogien zu den tatsächlichen Namen aufweisen. Ebenso für die Lesbarkeit wurden die Interviews von Mundart (Schweizerdeutsch) auf Hochdeutsch transkribiert. Die relevanten Transkriptionsregeln sind in der Fussnote «166» aufgeführt. Die Zeilenangaben hinter den einzelnen Zitaten beziehen sich auf die Transkription der Interviews. Steht im Interview der Buchstabe I voran, handelt es sich um eine Aussage des Interviewers. Die Aussagen der Interviewten erhalten den ersten Buchstaben des Namens (ebd., S. 116f.)

9.2 Fallanalyse Herr Niederberger «Qualitäten nutzbar machen»

Bevor anhand von Ausschnitten des Interviews die zentralen Orientierungen von Herrn Niederberger herausgearbeitet werden, erfolgt anhand des Beobachtungsprotokolls die Vermittlung des Kontextes vom Interview.

[191] Alle Schulorte und Ortschaften erhalten Namen, die auf einen ländlichen oder städtischen Charakter schliessen lassen. Wurden die Interviewpartner*innen im Interview gesiezt, erhalten sie die Kombination mit Herrn und einen Nachnamen. Wurden sie hingegen geduzt, erhalten sie einen Vornamen.

Postskriptum

Herr Niederberger ist als Gesamtschulleiter von drei Schuleinheiten tätig. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er Mitte vierzig. Seine Hauptaufgaben sieht Herr Niederberger in den zwei Bereichen Personalentwicklung und Schulentwicklung. Vor seiner derzeitigen Tätigkeit war er in der Privatwirtschaft[192] tätig. Sein schulisches Fachwissen erlangte er mittels eines Certifacte of Advances Studies (CAS) «Bildungsmanagement» an einer pädagogischen Hochschule. Er ist kommunikativ, lacht und gibt sich aufgeschlossen. Er selbst bezeichnet sich als einen Menschen, der gerne im Mittelpunkt steht. «Ich präsentiere mich gerne auch in der Öffentlichkeit, in meiner Rolle bin ich so» (Zeile 294).

Kontaktaufnahme, Setting und Verlauf

Die Kontaktaufnahme erfolgte mittels einem Online-Portal. Herr Niederberger bot sich für ein Interview an. Die Terminvereinbarung erfolgt per E-Mail. Als ich den Raum betrat, sass Herr Niederberger auf einem Sofa, sein Laptop ist aufgeschlagen. Er begrüsst mich und bietet mir einen Café an. Er teilte der mir mit, dass er das Interview als eine kollegiale Unterstützung unter Schulleitungen und als willkommende Plattform zur Präsentation seiner Schulgemeinde betrachten würde. Die Präsentation seiner Fähigkeiten und seiner Arbeit erfolgte natürlich und selbstverständlich. So betonte er mehrmals im Interview seine beruflichen Erfahrungen als Schulleiter und fügte gekonnt wissenschaftliche Fachbegriffe und Modelle in seine Erzählungen ein. Das Interview fand in einem Nebenraum zum Lehrerzimmer der Sekundarschule statt, indem sich auch das Kopiergerät befindet. Interviewter und Interviewerin sassen nebeneinander und das Mikrofon wurde mittig dazwischen auf dem Tisch platziert. Nach einem kurzen Gespräch über die technischen Geräte zur Interviewführung wurde die Interviewmethode und das geplante Vorgehen erläutert. Während des Interviews nach 15 Minuten, betrat eine Lehrerin den Raum und beginnt zu kopieren. Das Aufnahmegerät blieb angeschaltet. Herr Niederberger sprach die Lehrerin betont locker und freundlich an «ich habe euch doch alle lieb» und begann ein Wortspiel zu seiner Beziehung zu der Lehrerin und dem Kollegium. Das Interview verlief dann ohne weitere Störungen und dauerte insgesamt 33 Minuten. Das Gespräch blieb sachbezogen und wurde zu keinem Zeitpunkt privat.

[192] An dieser Stelle erfolgte nach der Disputatio eine weitere Annonymisierung.

Nach dem Interview

Nach dem Interview zeigt sich Herr Niederberger interessiert an den bisherigen Erkenntnissen und stellt einige Fragen dazu. Nach kurzer Zeit beginnt er mit einem Nachtrag und ich stelle das Aufnahmegerät auf seinen Wunsch wieder an. Er erzählt von der Entwicklung eines Instruments, anhand dessen er die Professionsstandards von Lehrpersonen definiert hat. Die ausgewählten Standards beziehen sich beispielsweise auf den Unterricht, die Zusammenarbeit oder digitale Kompetenzen und werden mit fünf bis sieben Items beschrieben. Das Instrument dient ihm zur Einschätzung des Bedarfs an Personalentwicklung. Welche Massnahmen er aus der Analyse zu welchem Zeitpunkt als Vorgesetzter umsetzt, bleibt offen. Die Anwendung auf das Professionswissen von Schulleitungen ist derzeit nicht angedacht.

Reflektierende Interpretation

Verständnis zum Aufgabenbereich von Schulleitungen

«Kommt darauf an, was man für eine Schule möchte»

Auf die Frage zu den erfüllenden Aufgaben und Anforderungen von Bewerbern und Bewerberinnen für die Schulleitungsaufgabe antwortet Herr Niederberger ausweichend und amüsierend zugleich. Das laute und herzliche Lachen zur Fragestellung deutet darauf hin, dass Herr Niederberger die Frage als belustigend und überflüssig empfindet. Seine Handbewegung unterstützt die verbale Aussage. Er kategorisiert die Aufgaben und Anforderungen der zukünftigen Schulleitung entlang von Bedürfnissen, «Kommt darauf an, was man haben möchte». Mit der Verwendung vom Pronomen «man» lässt er offen, welche Personengruppe innerhalb der Institution Schule das Bedürfnisse zur organisationalen Ausrichtung formuliert.

> (lacht) *Kommt darauf an, was man für eine Schule möchte. (lacht) (..) wenn man eine Schule verwalten will, sind es Verwaltungsaufgaben, wenn [man] sie entwickeln will, sind es klassische Change-Management Aufgaben, die man irgendwo sucht und ich denke es kommt auch darauf an. Wir sind so organisiert, dass wir in Ressorts arbeiten über beide Standorte hinweg. Die meisten Schulen im Kanton, möchten aber pro Standort eine Schulleitung und wir wollten halt das in beiden Schulen die Schulentwicklung gleich ist, die Personalführung gleich ist, dass wir im Grunde gemeinsame Standards auch entwickeln können. Und von dem her macht ein Ressort Sinn und meine beiden Schulleiter, der Finanzer, der ist klar am Ressort Finanzen zugeordnet und Personalschulleiter dem Personellen* (Zeile 35–44).

Herr Niederberger beginnt seine Erzählung mit der Intension der Stelleninhaber zur eigenen Tätigkeit und differenziert zwischen den Polen Verwaltungsaufgaben und Entwicklungsaufgaben. Mit der Verwendung des Begriffes «Change-Management» drückt er Fachkompetenz aus. Beispiele zum Change-Management erfolgen nicht. Vielmehr besinnt sich Herr Niederberger auf die aktuelle Verteilung der Führungsaufgaben innerhalb der Schuleinheiten in Ressorts. Er unterscheidet die Bereiche Personalführung, Finanzen und Schulentwicklung. Insbesondere im Bereich Schulentwicklung legt er Wert auf gemeinsame Entwicklung mit definierten Standards innerhalb der Schulgemeinde. Seine Wortwahl «wir wollen halt» bringt zum Ausdruck, dass Herr Niederberger die Verteilung der Aufgaben und der damit verbundenen Entscheidungskompetenzen als Führungsteam fällt. Die Entwicklungen sollen gemeinsam gesteuert werden. Die Sequenz dient auch als Hinweis, die eigene Führungsrolle und die eigenen Kompetenzen hervorzuheben, die ihre Messbarkeit in der Übernahme von Zuständigkeiten und Aufgabenbereichen erfährt. Für die neu zu besetzende Schulleitungsstelle besteht keine Anforderungsanalyse, welche die Fähigkeiten und Kenntnisse umschreibt. Vielmehr orientiert sich Herr Niederberger nach den bestehenden Strukturen und eigenen Bedürfnissen. Die Aussage *Kommt darauf an* deutet neben einer gewissen Spontanität auch auf die *personenbezogen-empirische Methode*. Herr Niederberger versucht die Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der im Schulleitungsberuf tätigen Personen und den organisationalen Bedürfnissen zu bestimmen.

Individuelle Vorstellungen zu Diversität

«Wie mache ich die [Qualitäten] nutzbar für die Schule».

Auf die einleitende Frage zum Themenbereich «Vorstellungen und Erfahrungen zu Diversität» antwortet Herr Niederberger recht ausführlich. Er erläutert seine Kenntnisse zunächst generalisierend und differenziert seine Assoziationen anhand der Gruppen «Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler».

> *Also das hat zwei Sachen irgendwo «anything goes» auf der einen Seite also alles ist möglich oder muss möglich gemacht werden, wenn das Bedürfnis da ist, auf der anderen Seite wir integrieren alles (lacht). Das ist der Punkt* (Zeile 113–115).

An der Intension zur Fragestellung, was Herr Niederberger mit der Begrifflichkeit Vielfalt assoziiert, beginnt er «zwei Sachen» zu erläutern. Auf der einen Seite ist für ihn alles möglich oder es muss möglich gemacht werden. Das Verb müssen deutet daraufhin, dass Herr Niederberger seine Entscheidung aus einer Notwendigkeit heraus trifft und in diesem Augenblick keine

weitere Alternative zur Verfügung hat. Dass er nicht genauer auf seine Wortwahl «zwei Sachen» eingeht, verstärkt, dass er über keine konkreten Vorstellungen zum Begriff Diversität verfügt. Seine Handlungen funktionieren «mit der automatischen Sicherheit eines Instinktes» (Bourdieu, 1987, S. 191). Seine habituelle Prägung ist handlungsgenerierend und lenkt zugleich seine Wahrnehmung (Kajetzke, 2008, S. 55), die sich an einem Bedürfnis orientiert. Wie Herr Niederberger die Bedürfnisse oder Anliegen einzelner Akteure erkennt und welche Handlungen er aus den Erkenntnissen ableitet, konkretisiert er nicht. Die Bedürfnisorientierung relativiert er, indem er den Begriff der Integration einbringt. Er entkoppelt die Begrifflichkeit «Integration» von individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen und versteht sie als Handlungsaufforderung «wir integrieren alles».

> *Wir sind eine integrative Schule jetzt, Unternehmen ist egal* […] (Zeile 116).

Das Adjektiv «egal» deutet daraufhin, dass er keine organisationale Unterscheidung vornimmt. Seine Rolle als Gesamtschulleiter nimmt er aus einer unternehmerischen Perspektive wahr, die verstärkt über die Potenziale von personeller und kultureller Vielfalt reflektiert. Zu einem späteren Zeitpunkt im Interview führt er aus:

> *Ich führe die Schule, wie ein CEO eine Schule führt* (Zeile 217).

Seine berufliche Laufbahn aus der Privatwirtschaft zur Institution Schule stützt seine innere Haltung als Chief Execute Officer (geschäftsführendes Vorstandmitglied). Die Verwendung vom Verb «führen» unterstützt seinen Machtanspruch als Vorgesetzter der Lehrerinnen und Lehrer. Wie er seine Führung gestaltet, bleibt offen.

> *Ich sage immer: «Wir integrieren auch Lehrpersonen». Ja, weil es ist eine geschützte Werkstatt auf die eine Art und dann gibt es Pflänzchen, die irgendwie gedeihen in dieser geschützten Werkstatt und die sind nicht, ich sage jetzt mal, in der normalen Welt draussen, wo sie im kompetitiven Umfeld irgendwie arbeiten müssen, wären die nicht überlebensfähig. Also muss ich mich fragen, was mache ich mit denen, was die Qualitäten, die hier sind und wie mache ich die nutzbar für die Schule jetzt* (Zeile 116–122).

Die Erzählung, die mit dem Adverb «immer» beginnt, betont seine Aussage als gleichbleibende und wiederholende Aussage. Es ist so. Die integrative Haltung der Schule, vertieft er am Beispiel der Integration von Lehrerinnen und Lehrern. Seine persönlichen Erfahrungen kommen nun zum Tragen. Er beschreibt sein Personal teilweise als «»Pflänzchen, die in der geschützten

Werkstatt Schule gedeihen und die in dem kompetitiven Umfeld irgendwie arbeiten müssen, wären die nicht überlebensfähig. Das Wort Gedeihen verbindet er mit den individuellen Qualitäten, die er für das Unternehmen Schule nutzbar machen möchte. Wie die Nutzbarkeit erfolgen soll, bleibt offen. Den Begriff geschützte Werkstatt führt er nicht weiter aus, setzt ihn aber in Verbindung zur Aussenwelt, die er als «in der normalen Welt draussen» benennt. Er versteht die Institution Schule als eine abgeschlossene Welt, die nur bedingt Wechselbeziehungen mit ihrer Umwelt pflegt. Herr Niederberger definiert seine Rolle als Personalentwickler und ist stolz, dass es ihm gelingt, unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer in ihrem beruflichen Umfeld zu fördern und zu fordern, dass sie gedeihen und sich folglich entwickeln können. Die Antwort auf die Frage ist lebendig in der Darstellung.

> *Und ich habe [eine] Lehrperson, die hat sich mal bei mir beworben, die hat Multiple Sklerose und die hat mir das auch im Bewerbungsgespräch gesagt und sie hat gesagt: «Ich weiss nicht, wie lange ich arbeiten kann und ob ich dann irgendwo zwischendurch dann mal total Ausfälle habe und so weiter». Dann sagte ich ist o. k. Also wenn wir das als Schule nicht hinkriegen, das Üben, wie sie arbeiten kann, wer sonst. Und ich denke, das hat viel mit irgendwo Diversität zu tun Ja.* (Zeile 122–127).

Herr Niederberger bleibt in seiner ursprünglichen Präposition haften und setzt den Fokus auf den Integrationsauftrag der Institution Schule, den er auf die in seinen Schuleinheiten tätigen Lehrerinnen und Lehrer bezieht. Er differenziert seine Aussage zur Integration einer Lehrerin anhand einer Bewerbungssituation, in der die Bewerberin über Ihre Erkrankung an Multipler Sklerose erzählt. Die Passage bildet seine konkreten beruflichen Erfahrungen mit Diversität am Beispiel «Behinderung» ab. Seine Aussage «Also wenn wir das als Schule nicht hinkriegen, das Üben, wie sie arbeiten kann, wer sonst» stellt die eigenständig gesetzte abschliessende Äusserung zum Thema dar. Er konsolidiert seinen Orientierungsgehalt («dann sage ich o. k») und markiert gleichzeitig die Grenze der Orientierung. Er assoziiert mit Diversität die vielfältigen Handlungsmöglichkeiten zur personellen Gestaltung sowie der Nutzbarkeit von Humankapital für das Unternehmen. Diversität verbindet er mit Aufgaben des Personalmanagements und fokussiert sich auf das Merkmal Behinderung. Dies deutet hin ein Verständnis von Managing Diversity zur Bewältigung von sozialen Unterschieden in Organisationen (Koall, 2007, S. 1). Es zielt auf die Vermeidung, Milderung und Beseitigung von Nachteilen, welche einzelne Personen oder Personengruppen in der Regel gegenüber dominanten Gruppen hinnehmen müssen. Dazu zählen auch Beschäftigungsquoten für Behinderte. Grundsätzlich umfassen die Massnahmen des

Managing Diversity den Schutz gegen ungleiche Behandlung bei gleichen Voraussetzungen und Bedingungen einerseits und gleicher Behandlung bei ungleichen Voraussetzungen und Bedingungen andererseits (Becker, 2015, S. 20). Herr Niederberger betont die Gleichstellung in Bezug auf das Merkmal Behinderung.

Die Orientierung von Herrn Niederberger auf die Integration von Lehrpersonen am Arbeitsort Schule veranlasst die Interviewerin zur erzählgenerierenden Nachfrage, welche Diversitätsvorstellungen er im Zusammenhang mit den Schülerinnen und Schülern verbindet.

> I: *Und bezogen auf die Schülerinnen und Schüler, welche Bilder haben Sie da im Kopf, wenn ich noch nachfragen darf.*
> N: (lacht) *Ja*
> I: *Ja.*
> N: *Ja, da gibt es, da gibt's für mich vor allen um Potenziale, Entfaltung und Begabungsförderung im weitesten Sinne. Und zu gucken, ja was ist überhaupt da und wie entdeckt man das und da muss man sich auch irgendwo Freiräume irgendwo als Schule bieten können und das sichtbar zu machen* (Zeile 128–135).

Herr Niederberger lacht zunächst, sagt Ja und wiederholt sich. Er wirkt unsicher und das Lachen deutet daraufhin, dass er einen Augenblick zur Sortierung seiner Gedanken benötigt. Er beginnt mit der Ich-Perspektive, die einen Gegensatz zur vorherigen integrativen Wir-Perspektive auf Diversität herstellt. An der Intension der Fragestellung entlang, beginnt er dann die Aufzählung der Begrifflichkeiten Potenziale, Entfaltung und Begabungen. Für die Entfaltung der Potenziale bedarf es auf der Ebene Individuum die Fähigkeit zum Erkennen und auf der Ebene Institution Schule eine Kultur, die die Sichtbarkeit der Potenziale fördert. Wie die Sichtbarkeit und deren Förderung erfolgen sollen, bleibt zunächst unklar.

> *Wenn ich klassischen Unterricht habe, der jetzt Französisch, Mathematik, Englisch, Geschichte, Religion und Kultur irgendwie abspult, dann sehe ich Bedürfnisse nie. Also muss ich irgendwo kreative Freiräume schaffen, wo sich Schülerinnen und Schüler irgendwo sagen können, da kann ich meine Qualitäten zeigen. Ich muss das Bewusstsein bei den Lehrpersonen natürlich irgendwo auch schaffen, irgendwie das dann zu sehen. Und sagen «hey, da ist was da» und wie können wir das weiterentwickeln und aus dieser Weiterentwicklung dann einen Transfer schaffen auf die anderen klassischen Fächer ist dann halt oft nicht möglich, also gerade bei schwächeren Schülerinnen und Schülern, die ihre Begabung eigentlich nur in der Freizeit ausleben können* (Zeile 132–144).

Nach seiner Auffassung sind die individuellen Bedürfnisse in den klassischen Unterrichtsfächern nicht sichtbar. Hierfür bedarf es die Schaffung von Freiräumen. Auf der Ebene der Reflexion bedarf es für Herrn Niederberger das aktive Bewusstsein der Schülerinnen und Schülerin zum Zeigen der individuellen Qualitäten und auf Seiten der Lehrperson die Fähigkeit zur Wahrnehmung der Qualitäten. «Und sagen: Hey, da ist was und wie können wir das irgendwo weiterentwickeln» (Zeile 140–141). Mit Hilfe der Entwicklung der Qualitäten soll der Transfer auf die klassischen Schulfächer gelingen, um auch schwächeren Schülerinnen und Schülern innerhalb der Schule Erfolgserlebnisse vermitteln zu können. Ebenfalls unklar bleibt, wie die aktiven Freiräume und ein Transfer der Qualitäten auf weitere Schulfächer geschaffen werden sollen. Herr Niederberger vertritt die Auffassung, dass schwächere Schülerinnen und Schülern ihre Potenziale nicht im schulischen Kontext entwickeln können. Er konsolidiert seinen Orientierungsgehalt («hey, da ist was da») und markiert gleichzeitig die Grenze der Orientierung. Herr Niederberger verbindet Diversität auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler mit der Schaffung von Freiräumen, in denen Begabungen und Potenziale wahrgenommen, entwickelt und gefördert werden können. Dies betrachtet er als gemeinsame Aufgabe aller beteiligten Personen, was sich in der Verwendung des Personalpronomens wir zeigt. Hingegen beschreibt er die Integration des Lehrkörpers in Ich-Form und betrachtet es als seine Führungsaufgabe.

Diversitätserfahrungen im privaten Umfeld

«Harmonische Disharmonien»

Die Fragestellung zu Erfahrungen mit Diversität im privaten Kontext fokussiert persönliche Erlebnisse und stärkt die narrative Komponente. Herr Niederberger wird aufgefordert, seine persönlichen Erlebnisse offenzulegen und Situationen zu beschreiben, in der er Diversität beobachten oder erleben konnte. In den Mittelpunkt rückt die Eigenwahrnehmung.

> (lacht) *Das ist noch schwierig.* (lacht) *Ich sag immer, wenn es eine Work-Life-Balance bräuchte, dann hast du ein Problem.* (Zeile 300–301).

Auf die Fragestellung hin, über welche Erfahrungen Herr Niederberger mit Vielfalt im privaten Zusammenhang verfügt, lacht er laut und herzlich. Die Frage scheint ihn zu belustigen. Er plädiert für eine klare Trennung von Beruf und Privatleben. Seine Haltung beschreibt Herr Niederberger als Tatsache und eine bewusste Entscheidung seinerseits. Das Adverb «immer» verstärkt seine Haltung. Er bezeichnet den Bedarf einer Unterscheidung als ein Prob-

lem. Die Reaktion lässt unterschiedliche Sichtweisen zu: Herr Niederberger arbeitet viel und seine berufliche Tätigkeit entspricht seinen privaten Interessen

> […] *ne was ich in der Freizeit extrem gerne mache ist so einerseits in der Freizeit Jazz, ist für irgendwo ein Thema seit ich 15/16. bin. Und Jazz hat für mich ganz viel [mit] Schule zu tun. Da sind so viele harmonische Disharmonien, die irgendwie hier spielen und wenn man das irgendwie so hinkriegt, wie ein gutes Jazzkonzert, dann ist es genau das was sein muss. Ja, das andere wäre ein Orchester mit einer Sinfonie, aber das ist durchgeplant und das funktioniert ja nicht. Also das Freie vom Jazz, dass passt sehr gut in die Schule* (Zeile 301–307).

Seine Freizeitaktivitäten verbindet er mit der Musikrichtung vom Free-Jazz. Er präsentiert auch sich selbst, da der Freie Jazz unter Experten vertiefte musikalische Kenntnisse voraussetzt. Herr Niederberger vergleicht die Organisation Schule mit dem Free-Jazz, bei dem vorhandenen Disharmonien sich zu einem guten Konzert zusammenfügen. Was er genau unter dem Begriff «Disharmonien» versteht und *Wie* das Zusammenfügen erfolgt, bleibt offen. Mit seiner Wortwahl betont er die Fähigkeit, ein Ganzes aus der Reibung von Tönen zum Vorzeigen zu erzeugen. Mit der Betonung «das irgendwie so ähm hinkriegt» verstärkt er seinen Willen. Er spricht über seine Fähigkeiten. Zum Wie scheint er über keine genauen Vorstellungen zu verfügen und dennoch betont er, «dann ist es genau, wie es sein muss». Mit der Verwendung des Hilfsverbs muss verstärkt er seinen Willen (ich kann es) des Zusammenfügens der Disharmonien. Das Gegenteil, eine geplante Struktur, funktioniert nach seiner Betrachtungsweise nicht. Warum lässt er offen. Er beendet seine Ausführungen mit der Passung vom Free im Jazz zur Schule. Seine privaten Erfahrungen bezieht Herr Niederberger nicht auf Erfahrungen mit unterschiedlichen Kulturen, sondern auf die Komposition von Merkmalen zu einem harmonischen Ganzen. Damit betont er ein weiteres Mal seine betriebswirtschaftliche Perspektive, die das Zusammenfügen zum optimalen Nutzen der vorhandenen Ressourcen für die Ziele der Organisation Schule verfolgt. Ebenfalls wird ein weiteres Mal die Selbstüberzeugung seiner Fähigkeiten verbunden mit seinem Führungsanspruch erkennbar. Seine Handlungen kann er nicht konkretisieren, was daraufhin deutet, dass er über wenige vertiefte praktische Erfahrungen verfügt und sein Handeln aus einer gesellschaftlich-moralischen Motivation heraus erfolgt.

Darstellung zur Repräsentation der Organisationskultur im sozialen Feld

«Also da haben wir eine sehr gute gleiche Sichtweise»

Von Interesse ist im Folgenden die Perspektive auf die wahrgenommene Diversität der Interviewten untereinander, indem die werden Befragten aufgefordert werden, die Mitglieder der Findungskommission und ihre eigene Person unter dem Aspekt von Vielfalt zu beschreiben. Den Fokus bilden Fremd- und Eigenwahrnehmung im Zusammenhang mit Heterogenitäts- und Homogenitätszuschreibungen.

Darstellung vom sozialen Feld «Findungskommission»

> *Also er führt unsere Schule wie ein Verwaltungsratspräsident eine Firma und ich bin sein CEO* […]. *Also da haben wir eine sehr gute, gleiche Sichtweise auf die Schule. Er ist verwurzelt in der Schweizerischen Volkspartei (SVP) eigentlich also konservativ ist aber aus dem xy, aus der französischen Schweiz, sehr frankophon und dementsprechend eigentlich gar nicht in der Schweizerischen Volkspartei (SVP) verwurzelt von seinem Gedankengut. Ist ein extremer Beziehungsmensch also wenn es bei ihm funktioniert, dann kriegst du alles von ihm, wenn es irgendwo über die Beziehung nicht mehr funktioniert, dann kannst du kündigen. Dann bist du weg (lacht). Ähm geht bei mir ähnlich, wenn ich über die Beziehung nicht meine Lehrpersonen irgendwo klar komme und XY nicht gerne habe, dann muss sie gehen oder ich muss gehen (lacht) und das ist denke ich, es ist ganz wichtig* (Zeile 216–226).

Herr Niederberger beginnt seine Erzählung mit dem Führungsanspruch seines Vorgesetzten und setzt sich selber als Chief Execute Officer (CEO) in der Hierarchie eine Stufe tiefer. Mit dem Pronomen sein betont er eine enge Beziehung, die er an späterer Stelle ausführt. Er bezeichnet seinen Vorgesetzten als Verwaltungsratspräsident einer Firma, was im schulischen Kontext ungewöhnlich erscheint und wiederum seine unternehmerische Perspektive zur Schule festigt. Mit der Verwendung der Adjektive sehr gute und gleiche betont er gemeinsame Haltungen und Verbundenheit zu seinem Vorgesetzten. Sie verfügen über gemeinsame Haltungen, Normen und Werte, was Herr Niederberger als Bestätigung der Selbstwirksamkeit interpretiert. Die politische Zugehörigkeit seines Vorgesetzten und die damit verbundene Denkweise sind ihm peinlich. Ein Schamgefühl kommt auf. Er beginnt diese mittels Ausführungen des soziokulturellen Hintergrunds (frankophil) zu relativieren. Die Schweizerische Volkspartei (SVP) gilt als eine nationalorientierte populistische Partei mit fremdenfeindlichen Tendenzen. Hingegen wird die französische Schweiz als sehr offen gegenüber unterschiedlichen Kulturen bezeichnet. Der Abtönungspartikel eigentlich zeigt, dass er sich nicht sicher ist und er betont ein weiteres Mal die Abgrenzung zum Gedankengut der Partei. Beispiele für die Abgrenzung

zur Ideologie der Partei folgen nicht. Das Unbehagen bei Herrn Niederberger bleibt spürbar. Seine Haltung ist angespannt und er richtet im Gesprächsverlauf seinen Oberkörper mehrmals auf.

Er setzt seine Erzählung mit der Beschreibung der emotionalen Ebene seines Vorgesetzten fort und bezeichnet ihn als aussergewöhnlichen Beziehungsmensch. Das Adjektiv *extrem* wird von ihm betont. Er ist sich seiner guten Beziehungsebene sicher und folglich seiner beruflichen Position als CEO. Sollte aus seiner Sicht die Beziehungsebene nicht passend sein, so sieht er als Ausweg nur die Kündigung seitens des Vorgesetzten. «Dann bist du weg». Er lacht. Er gibt sich selbstsicher und lässt keinen Zweifel an seiner Position und seiner guten Beziehung aufkommen. Wie sich Beziehung gestaltet, lässt er offen. Seine Wirksamkeit scheint eng verbunden mit der emotionalen Verbindung, da diese ihm für seinen Drang zur Selbstdarstellung Freiräume und Anerkennung bieten. Insbesondere die Anerkennung scheint für Herrn Niederberger ein elementarer Bestandteil zu sein. Wie die Beziehungsebene ausgestaltet wird, bleibt offen. Die Ausgangspositionierung im sozialen Feld basiert zum einen auf gegenseitige Zuneigung und Sympathie und zum anderen fusst sie auf Anerkennung infolge der offerierten Fähigkeiten.

Eigendarstellung im sozialen Feld

«Ich bin wirklich ein Entwickler»

Die folgende Sequenz dient dazu, noch einmal eigene Fähigkeiten im beruflichen Kontext hervorzuheben, die sich in Haltungen und der Beschreibung von Aufgaben zeigen.

> I: (lacht) *Wenn du dich jetzt beschreiben würdest. Wie würdest du dich beschreiben?*
> N: *Mhm.* (…) *Ich brauch für mich ähm Entwicklungsräume, die ich mir selber stecken kann* (262–263).

Auf die Fragestellung, wie Herr Niederberger seine eigene Person anhand des Diversitätsrads von Gardenswartz und Rowe beschreiben würde, überlegt er zunächst einen Augenblick. Seine folgenden Ausführungen berücksichtigen nicht die möglichen Diversitätskategorien, sondern er fokussiert sich auf seine eigene Person und seine Bedürfnisse. Er berichtet von der Notwendigkeit von Entwicklungsräumen, die er sich selbst setzen kann. Mit der Verwendung von selbst betont er ausdrücklich, was er meint und dass nur die im Bezugswort genannte Sache gemeint ist und nichts anderes. Er entscheidet und bestimmt seinen individuellen Entwicklungsraum unabhängig von den organisationalen Entwicklungen. Er führt weiter aus:

> *Ich bin wirklich ein Entwickler, wenn es drum ginge hier irgendwie ähm ne ruhige Schule, die verwaltet wird irgendwo ähm zu führen, da wäre ich die falsche Person, das könnte ich nicht. Das wäre mir zu langweilig* (Zeile 265–270).

Herr Niederberger beginnt die Beschreibung mit dem Adjektiv «wirklich» und damit verstärkt er seine Position als Entwickler. Das Gegenteil ist aus seiner Sicht ein Schulleiter, der eine Schule administrativ verwaltet. Diese Art der Führung ist für ihn nicht vorstellbar: «da wäre ich die falsche Person, das könnte ich nicht». Er betont seine Aussage mit der Verwendung des Konjunktivs könnte und schliesst die diese berufliche Rollenauffassung für sich aus. Er sieht keine Herausforderung. Eine Beschreibung, was genau langweilig ist oder welche Aufgaben er als Entwickler er wahrnimmt, erfolgt nicht. Vielmehr beschreibt er sich selbst anhand von Adjektiven, die seine Persönlichkeit und seine Selbstüberzeugung stärken. Er versteht diese als Diversitätsmerkmale. Auf das Diversitätsrad von Gardenswartz und Rowe (2004) geht er nicht ein. Diversität konstruiert er entlang der Gemeinsamkeiten mit seinem Vorgesetzten, die er aber nicht differenziert ausführen kann.

Zusammenfassende Interpretation

Herr Niederberger tritt als selbstbewusster Interviewpartner auf. Sprachlich versiert stellt er sich an verschiedenen Stellen und in unterschiedlichen Zusammenhängen als fachlich äussert kompetent dar. In seinen Erzählungen zeichnet er seine berufliche Erfolgsgeschichte als Quereinsteiger in den Bildungssektor. Seine Tätigkeit als Gesamtschulleiter entspricht seinem selbst erlebten Potenzial. Er fühlt sich in der Rolle als Entwickler wohl, ist intellektuell gefordert und nutzt seine Position geschickt zur Selbstdarstellung. Die Arbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Schülerinnen und Schülern erlebt er als positiv und selbststärkend. Befriedigend erlebt er seine Beziehung zu seinem Vorgesetzten. Er geniesst das ihm entgegengebrachte Vertrauen, die damit verbundenen Freiräume und interpretiert seine eigene Rolle als CEO. Diese Erfahrungen wirken sich prägend auf sein Selbstverständnis aus. Er erhält Unterstützung von seinem Vorgesetzten und kann von dessen wirtschaftlich geprägter Haltungen profitieren. Beziehung führt er als herausragendes Merkmal zu seinem Vorgesetzen an, die ihm einen hohen Status an Wertschätzung und Zufriedenheit einbringt. Übertagen auf Bourdieu verfügt Herr Niederberger über eine hohe feldimmante Akzeptanz. Er handelt nach einer ihm eigenen *Logik der Praxis* (Bourdieu, 2002, S. 73), die ihn veranlasst, im Kontext seiner habituell geprägten Ziele, ökonomisch und zielgerichtet vorzugehen, um durch sein Handeln das Mass an möglichst positiven Auswirkungen hoch und jenes der Konflikte niedrig zu halten. Seine

Haltung ist geprägt von seiner subjektiven Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dafür wendet er Strategien an, die ihm aus seiner Position heraus notwendig erscheinen. Sein Führungsstil und sein Verhältnis zu den Lehrerinnen und Lehrern sind demzufolge geprägt von Macht und einer auf Beziehung beruhenden Anerkennung. Seine Ausdruckweise zu einer weiblichen Lehrkraft «Ich hab dich lieb» unterstützt diese Aussage. Seine Ausgangsposition im sozialen Feld stützt sich nicht primär auf gegenseitige Zuneigung und Sympathie, sondern fusst auf Anerkennung infolge der offerierten Fähigkeiten. Es zeigt sich, dass für Herrn Niederberger die Beziehung als leitendes Motiv seiner beruflichen Orientierungsmuster ist. Dabei steht zum einen das Verhältnis zu seinem Vorgesetzten im Mittelpunkt des Interesses. Die Interpretation seines Berufs ist auf Selbstwirksamkeit orientiert, das ihm entgegengebrachte Vertrauen ist zentral, wobei fachliche Ansprüche ebenfalls vorhanden sind. Zum anderen sichern die Beziehungen zum Kollegium, aber auch die damit verbundene Anerkennung, ein positives Erleben ab. Die Gratifikation, die er in beiden Feldern erfährt, ist ihm wichtig und bestätigt ihn als Führungsperson und als Privatperson.

Herr Niederberger ist im Interview stark darauf bedacht, Privates und Berufliches zu trennen. Private Kontakte zum Vorgesetzten oder zu anderen Schulleitungskollegen erwähnt er nicht. Vielmehr kommt der Drang zur Selbstdarstellung ein weiteres Mal zum Tragen. Er vergleicht Diversität mit Disharmonien im Freien Jazz, die er zu einer harmonischen Symphonie zusammenfügen kann und stellt seine Kompetenz des «ich kann es und ich weiss, wie es geht» in den Vordergrund. Er erwähnt keine privaten Kontakte aus seinem beruflichen Umfeld.

Seine Vorstellungen zu Diversität orientieren sich an der Integration der Lehrerinnen und Lehrern in das Berufsfeld Schule und der Förderung sowie Entwicklung der Potenziale der Schülerinnen und Schüler. Vertiefte Aussagen zu seinen Erfahrungen erfolgen nicht. Naheliegende Kategorien wie beispielsweise, Alter, Geschlecht oder Ethnizität nennt er nicht. Ebenfalls erfolgt keine Differenzierung entlang von Gemeinsamkeiten und /oder Unterschieden von Diversität. Inwiefern Herr Niederberger über Diversitätsvorstellungen verfügt, lässt sich nicht rekonstruieren.

9.3 Fallanalyse Martin «Das Schiff steuern»

Postskriptum

Martin war zum Zeitpunkt des Interviews Mitte fünfzig. Nach seiner Schulzeit besuchte er das Lehrerseminar und studierte im Anschluss Reallehrer. Seine Tätigkeit als Reallehrer[193] war mehrheitlich von der Arbeit mit leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern geprägt. Für seine derzeitige Position absolvierte er den CAS (Certifactes of Advanceds Studies) *Führen einer Bildungsorganisation*. Er war zuerst drei Jahre als Schulleiter einer Schuleinheit in der ländlichen Gemeinde tätig. Seit vier Jahren ist er nun in derselben Gemeinde als Gesamtschulleiter mit einem Pensum von 75 % tätig. Zusätzlich führt er mit ca. 20 % eine Schule mit vier Klassen in einem Seitental. Dementsprechend verfügt er über zwei Arbeitsorte. Im Gespräch gibt sich Martin offen und freundlich. Er wirkt ruhig, bodenständig und in seinem Beruf fest verankert. Er lebt nicht in der Schulgemeinde, sondern benötigt täglich für seinen Arbeitsweg ungefähr 30 Minuten Fahrzeit. Diese Distanz wählt er bewusst zur Trennung von beruflichem und privatem Lebensumfeld. Das Gespräch verlief sachlich und wurde zu keinem Zeitpunkt persönlich.

Kontaktaufnahme, Setting, Verlauf

Die Kontaktaufnahme mit Martin erfolgte auf Empfehlung eines Schulpflegemitglieds, das bereits Interviewpartner war und in einem persönlichen Verhältnis zur Interviewerin steht. Martin und Forscherin kannten sich nicht persönlich. Per E-Mail wurden der Termin und der Treffpunkt vor dem Schulhaus vereinbart. Martin wartete bereits auf mich und bat mir auf den Weg in sein Büro das «Du» an. Im Büro fand das Gespräch am Konferenztisch statt. Martin sass mir schräg gegenüber und das Mikrofon war mittig zwischen uns platziert. Das Interview erfolgt auf Wunsch der Interviewerin in Hochdeutsch. Martin erklärt sich ohne Zögern einverstanden und wechselte unverzüglich die Sprache von der schweizerischen Mundart auf Hochdeutsch. Er wirkt sehr ruhig und interessiert. Ein Zeitdruck seitens von Martins war nicht vorhanden. Die Atmosphäre war sachlich und ruhig. Das Interview dauerte 60 Minuten.

[193] Die Bezeichnung Reallehrer entspricht in Deutschland der Lehrertätigkeit an einer Hauptschule.

Nach dem Interview

Im Anschluss erfolgte ein Gespräch zum Schulleitungsberuf und Schulalltag im Allgemeinen. Martin betonte, dass er sehr gerne als Gesamtschulleiter in der Gemeinde tätig sei und die Zusammenarbeit mit dem Schulrat sehr schätze. Obwohl ich ihm eingangs den Kontext zur Fragestellung erläutert hatte, fragte Martin ein weiteres Mal nach. Die Personalauswahl bildet einen wichtigen Teil seiner Arbeit und er bekundete Interesse an dem im Interview bearbeiteten Themenkomplex. Die Kontaktaufnahme mit Martin erfolgte über einen privaten Kontakt zu einem Mitglied der Schulpflege, den der Interviewte und die Interviewerin beide getrennt voneinander pflegen. Aus diesem Grunde erfolgt noch ein kurzer privater Austausch der 10 Minuten dauert.

Reflektierende Interpretation

Vorstellungen zu den Kompetenzen Seitens von Kandidaten*in für die Schulleitungstätigkeit

«Das ganze Paket muss passen»

Auf die Frage zu den Vorstellungen bezüglich der Kompetenzen Seitens der Bewerber*in verwendet Martin Füllwörter, macht Pausen und wirkt unsicher. Die Frage bereitet ihm Unbehagen. König (2004, S. 2047) beschreibt den Begriff der «Kompetenz einer Person als Relation zwischen den an diese Person/ Gruppe herangetragenen oder selbstgestalteten Anforderungen und ihren Fähigkeiten bzw. Potenzialen, diesen Anforderungen gerecht zu werden».

> I: *Die Bewerberin, die jetzt gepasst hat, welche Kompetenzen hat sie so mitgebracht, dass du sagen kannst, «das passt jetzt».*
> M: Ä*h, vor dem Bewerbungsgespräch kannten wir die Person ja nicht. Also sie hatte einen CAS abgeschlossen, wäre ja nicht Bedinung sondern es wäre Bedingung, dass man es macht. Sie hat es abgeschlossen. Von der Stufe her das Pensum, das wir ihr vorschlagen oder anbieten konnten, das war die Stufe, die sie eigentlich möchte, also die sie gern hat. Es ist 5./6. Klasse, sie kommt von der 5./6. Klasse her und es hat einfach, es hat, ja musste so sein. Ja, einfach es musste so sein. Ja* (Zeile 54–65).

Martin nennt als Kompetenzen die Passung der Bewerberin an die organisationalen Anforderungen an die Fertigkeiten Seitens der Bewerberin. Die Passgenauigkeit der Auswahl verstanden als Schnittmengenlogik von den Wahrnehmungen und den Erwartungen. Im Falle von Martin seine hohe Zufriedenheit bezüglich der Qualifikation, der gewünschten Schulstufe und dem Umfang der

Anstellung. Insbesondere die Erfüllung der gewünschten Schulstufenleitung scheint für Martin ein massgebendes Kriterium für die erforderliche Kompetenz zu sein. Diese bildet aber keine unabdingbare Voraussetzung für eine Entscheidung, sondern Martin versteht diese als Angebot. «Das war die Stufe, die sie eigentlich möchte». Kompetenzen als Voraussetzungen nennt er keine. Seine Antwort veranlasst die Interviewerin zu einer Nachfrage bezüglich der Aufgaben.

> I: *Und von den Aufgaben her?*
> M: *Äh, (.) darf ich mal kurz nachschauen? (steht auf und geht zur Pinnwand und murmelt vor sich hin) (15) Ich bin mir nicht ganz sicher äh primär hat sie eigentlich die Stufe, wir haben es stufenmässig aufgeteilt und aufgabenmässig.* […]. *Sie hat äh diverse Spezialaufgaben. Neben den Unterrichtsbesuchen und Belangen der Kindergarten bis 2. Stufe, 2. Klasse zuständig ist, hat sie diverse Spezialaufgaben. Also sie ist beispielweise zuständig für die Begabtenförderung, sie ist zuständig für die Gesundheitsförderung, äh ist zuständig für äh, ich muss mal schauen, äh sie ist noch in der Steuergruppe tätig, äh sie äh und ja manchmal so Spezialaufgaben. Das sind so ihre hauptsächlichen Bereiche. Und dann noch so Spezialaufgaben, die sich aus dem Tagesgeschäft heraus ergeben.* […] *Wobei das gibt auch manchmal Probleme. Problem, indem manchmal nicht absolut abgrenzt ist, wo gehört was hin. Das müssen wir absprechen untereinander. Nicht dass wir untereinander, Mundart Wort „reinpfuschen“. Das ist einfach Abstimmung und Abklärung äh und (.) Abgrenzungsprobleme. Das gehört dazu. Genau* (Zeile 67–86).

Die Fragestellung bezüglich der Aufgaben verunsichert Martin. Zur Sortierung seiner Gedanken greift er auf eine Visualisierung an der Wand zurück. Er entscheidet sich dann für die Aufteilung nach der Stufe und nach Spezialaufgaben, wie die Begabungsförderung und Gesundheitsförderung. Seine Wortwiederholungen und Pausen verstärken den Rechtfertigungsdruck hinsichtlich der fehlenden klaren Aufgabenteilung. Die Diskrepanz zu seiner vorherigen Aussage bezüglich der Stufenpassung und die tatsächliche Stufenführung werden Martin bewusst. Es ist zu vermuten, dass im Vorfeld keine notwendigen Kompetenzen innerhalb der Findungskommission festgelegt wurden. Ein möglicher Grund könnte die geringe Anzahl von Bewerbungen sein, die Martin im Verlauf des Interviews anspricht. Als Folge bedarf es im Schulleitungstandem Absprachen, die durchaus zu Störungen und Doppelspurigkeiten führen. Martin bezeichnet dies als «Abgrenzungsprobleme». Seine Aussage «das gehört dazu» zeigt auf, dass die klare Trennung der Aufgaben ihm Schwierigkeiten bereitet.

Assoziationen zu Diversität

«Das Schiff in die richtige Richtung steuern»

> I: J*etzt würde ich gerne auf das Thema Vielfalt zu sprechen kommen. Meine erste Frage wäre, was assoziierst du mit dem Begriff Vielfalt. Was kommt dir in den Kopf?*
> M: *Im Bereich Schulleitung?*
> I: *Im Bereich Schulleitung. Ja. Oder auch unabhängig.*
> M: *Aber doch im Bereich Schule. Äh Vielfalt, Schulleitung verschiedene Ideen irgendwie probieren auf einen gemeinsamen Nenner bringen und irgendwie zukunftsgerichtet (.) anzugehen die Problematiken. Und in einer Schule mit Vielfalt, ich habe 50 Lehrpersonen, 50 verschiedenste Lehrpersonen und dieses äh dieses (.) 50 Personen äh Gefäss ist das falsche Wort aber Schiff in die richtige Richtung zusteuern äh darunter, das verstehe ich irgendwie unter Vielfalt* (Zeile 87–96).

Martin ist zunächst unschlüssig und fragt nach in welchem Zusammenhang die Fragestellung gemeint ist. Obwohl die Antwort der Interviewerin ihn das Feld öffnet, bestätigt er zunächst einen offenbar ersten Gedanken mit «also doch» und differenziert entlang der Rollen Schulleitung und Lehrpersonen. Er verortet die Antwort mit seiner Funktion als Schulleiter und verbleibt in dieser. Vielfalt aus Schulleitungssicht bedeutet für Martin, dass unterschiedliche Ideen, zukunftsgerichtet gemeinsam angegangen werden. Mit dem Verb probieren drückt er eine Unsicherheit aus. Er ist sich nicht sicher, mit welcher Strategie er mit allen Lehrpersonen einen Nenner finden soll. Den Begriff Nenner verbindet er mit einer Vereinheitlichung, Normierung oder Regulierung der Vorstellungen, Erwartungen und /oder Haltungen der Lehrerinnen an seiner Schule und geht die Problematiken an. Welche Problematiken Martin meint, bleibt offen. Er beendet seine Ausführungen, indem er sich in seiner Führungsrolle wieder festigt und sich als Kapitän versteht, der das Schiff in die richtige Richtung steuert. Wie er die richtige Richtung ansteuert, bleibt ebenfalls offen. Vielfalt bedeutet für Martin die Steuerung der Schule und er verbindet diese mit seiner Führungsaufgabe. Als männliche Autoritätsperson mit einem weiblichen Kollegium verfügt er über das Wissen und die Macht, um seine Lehrpersonen in die gewünschte Richtung zu führen. Diversität bedeutet für die ihn das Managing von Vielfalt, in die von ihm bestimmte Richtung. Die Antwort bezieht sich auf seine eigene Person und seine berufliche Rolle. Dies veranlasst die Interviewerin zu einer Nachfrage, wie vielfältig sein Lehrpersonal zusammengesetzt ist.

Diversität im vorhandenen derzeitigen Personal

«Männer und Frauen, sonst sehr vielfältig»

> I: *Wenn du jetzt an dein Personal denkst, wie vielfältig sind deine Lehrpersonen zusammengesetzt?*
> M: *Keine Männer (..)* (Zeile 126).

Martin differenziert entlang der Kategorie Geschlecht. Die Antwort kommt sehr schnell und ohne ein Zögern. Er ist der einzige Mann unter 50 Frauen und ist sich seiner Rolle als Mann bewusst. Er scheint sich aber in seiner Männlichkeit nicht eingeschränkt zu fühlen und die Abstinenz der Männer scheint in Martins Darstellung als natürlich. Für die Nennung von möglichen weiteren Merkmalen seines Personals muss Martin überlegen. Es fällt ihm offensichtlich schwer. Martin fokussiert sich zunächst wieder auf sich selbst. Ein weiteres Mal differenziert er sein Personal ausgehend von seiner eigenen Person. Die Antwort zeigt seinen Habitus und zwar im Sinne einer *Spontaneität ohne Wissen und Bewusstsein*. Die Kategorisierung nach dem Geschlecht kommt ihm einfach *als einverleibte, zur Natur gewordene* (Bourdieu, 1987, S. 105) in den Sinn.

> *Sonst sehr vielfältig, enorm vielfältig, also Altersstruktur wirklich sehr durchmischt, (.) von PH Abgängern bis 50/ 55-jährige Personen von dort her. Von den Interessen her sehr durchmischt, sehr divers also (.) sehr gute Musiker, sehr gute Handwerker, äh sehr äh künstlerisch begabte Menschen, sehr sagen wir jetzt einmal äh mathematisch also unheimlich vielfältig. Ja. Manchmal zu viel vielfältig* (Zeile 131–136).

Seine weiteren Aufzählungen beginnen mit sonst und der Betonung sehr vielfältig. Das sehr bezieht er auf die Altersstruktur und nennt als Beispiel die Merkmalsausprägungen von jung bis alt. Als Beispiel nennt er die Bandbereite von Berufsanfängerinnen bis Lehrerinnen vor der Pensionierung. Martin macht eine kleine Pause und es scheint, als ob er wieder seine Gedanken sortieren muss. Dann beginnt er die individuellen Interessen als Unterschiede aufzuzählen. Er betont diese als sehr durchmischt und divers. Obwohl es sich um ein rein weibliches Kollegium handelt, verharrt er sprachlich in seiner männlichen Perspektive. Mit dem Adjektiv sehr gut betont er die Leistungen in den Bereichen Musik und Handwerk, Kunst und Mathematik. Er denkt in Dichotomen ohne geschlechtliche Prägung. Konkrete Beispiele nennt er keine. Er betont aber, dass ihm diese Bandbreite an Interessen manchmal zu viel wird. Er scheint sich als Schulleiter in der Rolle zu sehen, die unterschiedlichen Bedürfnisse zu fördern und diesen gerecht zu werden. Eine Belastung ist erkennbar, die sich aber in Grenzen zu halten scheinen. Mit der Betonung manchmal

drückt er aus, dass es zwar mehrmals vorkommt, aber dass es nicht regelmäßig der Fall ist. Er bekommt die Situation als männlicher Anführer im weiblich dominierten sozialen Feld in den Griff. Sein Verständnis von Vielfalt beschreibt Martin hauptsächlich als wahrnehmbare Unterschiede von Eigenschaften und Verhaltensweisen, die damit auch zur pauschalen Homogenisierung aller Individuen innerhalb der Gruppe führen kann (Spelsberg, 2013, S. 32).

Die Erzählung der Merkmalsausprägungen «Geschlecht, Alter und individuelle Fähigkeiten» veranlasst die Interviewerin zu einer weiteren Nachfrage nach den vorhandenen Ethnizitäten im Kollegium. Dies vor dem Hintergrund, dass der Kanton XY traditionell orientiert ist und innerhalb der Schweizer Kantone auf sich selbst bezogen gilt.

> I: *Darf ich fragen, hab ihr auch unterschiedliche Nationalitäten?*
> M: *Äh, wir haben jetzt (..) sind ausserkantonale auch Ausländer? (beide lachen) Muss ich da scharf überlegen. Äh (5) Also eine Sekunda, also wo die Eltern noch Ausländer wären, die aber schon ja, durchweg also, und (..) eine ausländische Lehrperson* (Zeile 139–142).

Martin muss auf die Fragestellung überlegen, lehnt sich zurück und fragt, ob schweizerische Staatsbürger*innen die nicht in Kanton der Schulgemeinde leben, ebenfalls Ausländer sind. Beide lachen herzlich und seine Lockerheit wird sichtbar, da mit seiner Gegenfrage vorherrschende kantonale Stereotypen sichtbar werden. Sie beziehen sich auf Bilder über *Kulturen*, *Ethnien*, oder *Nationen*. Auch wenn sie harmlos sein können, doch kann man sich doch keineswegs sicher sein, ob diese lustigen Harmlosigkeiten nicht doch zu unerwarteten negativen Effekten führen können (Leiprecht, 2011, S. 135). Aus motivationaler Perspektive ist zu beachten, dass die hier entstandenen Stereotype unter anderem dazu dienen, einen positiven Selbstwert sowie eine positive soziale Identität zu erhalten. (Petersen, Stahlberg, & Frey, 2006). Hingegen ist aus kognitiver Perspektive zu erwarten, dass Martins etablierte Stereotype verfestigen. Es ist unter den 26 schweizerischen Kantonen bekannt, dass die Einwohner*innen des Kantons bevorzugt unter sich bleiben und Homogenität hinsichtlich der Ethnizität innerhalb der Bevölkerung geschätzt wird. Das negieren von Unterschieden trägt zur kantonalen Identität bei. Mit seiner Antwort verlässt Martin zudem die Rolle «Schulleiter» und offenbart seine persönliche Sicht. Hierfür nimmt er sich Zeit, überlegt fünf Sekunden und antwortet. Er vermittelt den Eindruck, dass das Diversitätsmerkmal Ethnizität im Kollegium keine tragende Rolle spielt. Martin verwendet das Adjektiv scharf zu den Überlegungen, im Sinne von genau wahrnehmend und stützt im Folgenden seine Arme auf den Tisch. Er wirkt unsicher und verhaftet zwischen den Rollen Schulleiter und Privatperson. Unterschiedliche Nationalitäten verbindet er mit Sekunda, einem schweizerischen Begriff für die Kinder von Migranten*innen. Seine Wortwahl

die aber schon, ja beendet seine Gedanken zum Migrationshintergrund innerhalb seines Kollegiums. Seine Diversitätserfahrungen im eigenen Personal fokussieren sich auf den Migrationshintergrund.

Private Erfahrungen zu Diversität

«Die Integration ist für mich schon immer ein Thema gewesen»

Auf die Frage nach den privaten Erfahrungen mit Vielfalt antwortet Martin recht ausführlich. Er erläutert seine schulische Laufbahn, seine Erfahrungen mit seinen eigenen Grenzen und die Konsequenzen für seine berufliche Laufbahn.

> *Und dann ging ich 1/2 Jahr, das hat sich per Zufall ergeben, ging ich in ein äh äh Masion pour (unv.) also das ist ein war ein Institut im Unterwallis französisch sprechend für äh physische äh beeinträchtigte Jugendliche. Und in diesem Heim war ich Praktikant. Und es war für mich sehr prägend, weil es war erstens war es fremdsprachig, es war von einen Tag auf dem anderen Französisch. Dies hat mich enorm geprägt. Äh dies hat mich so stark geprägt, dass ich eigentlich während dieser Zeit äh (.) mich wieder fand und sagte „O. K jetzt mache ich das Lehrerseminar fertig und studiere nachher Heilpädagogik“. Ich habe das Lehrerseminar fertig gemacht, studierte aber nicht Heilpädagogik, sondern machte dann den Reallehrer. Hat man ja auch eher die schwächeren Schüler aber seit da ist die Integration, also integrierte Sonderschulung, ist seit dieser Zeit für mich irgendwie immer ein Thema gewesen* (Zeile 237–249).

Der Interviewpartner leistet ein freiwilliges Jahr als Praktikant in einem Heim für beeinträchtigte Jugendliche. Per Zufall deutet daraufhin, dass der Entschluss aus einem Impuls heraus entstanden ist. Genaue Zielvorstellungen sind nicht vorhanden. Martin entdeckt, dass für ihn die Arbeit mit Jugendlichen prägend ist. Als prägend beschreibt er dann aber die sprachliche Barriere, seine Tätigkeit als Praktikant vertieft er nicht. Für Martin scheint die neue Sprache und die damit verbundene Lebenskultur ein nachhaltiges Erlebnis. Er lernt eine neue Kultur kennen. Prägend genügt ihm ebenfalls als Rechtfertigung für die Entscheidung seiner weiteren beruflichen Laufbahn. Er möchte seine Ausbildung als Lehrer fortsetzen. Die Absicht für ein Studium der Heilpädagogik verfolgt er nicht, wohl aber entscheidet er sich für ein Studium als Reallehrer und damit für die Arbeit mit leistungsschwachen Jugendlichen. Martins private Erfahrungen mit Diversität beziehen sich auf das Merkmal der Integration. Sein beruflicher Habitus ist geprägt von der Wahrnehmung der Bedürfnisse von leistungsschwachen Lernenden und somit von Fürsorglichkeit gekennzeichnet.

Rückblick auf mögliche Diskriminierungen im Prozess der Personalauswahl

«Wenn das Gegenüber nicht authentisch ist, etwas vorgaukelt»

Auf die Frage zu möglichen Diskriminierungsmomenten antwortet Martin ausführlich und nennt zu seiner Ausführung ebenfalls ein Beispiel.

> *Momente, wo ich merke, dass das Visasvis von mir nicht authentisch ist sondern mir versucht vorzugaukeln, etwas vorzuspielen. Wo ich merke (.) meint jetzt die Person das oder sagt sie es nur, weil sie es sagen muss* (Zeile 269–271).

Diskriminierungsmomente verbindet Martin mit seiner subjektiv gefärbten Wahrnehmung von Authentizität. Das Vorspielen oder Vorgaukeln von standardisierten Antworten im Bewerbungsverfahren nimmt Martin als Störung wahr. Anstelle der tatsächlichen Eignung für die angestrebte Position fokussiert sich Martin auf eigene Unterschiede zu der bewerbenden Person. Seine Wahrnehmung richtet sich auf den unmittelbaren Schein und das eigentliche Sein und dessen fehlende Übereinstimmung. Mit seiner Aussage «weil sie es sagen muss» schliesst er seine Erzählung. Tondorf & Jochmann-Döll (2005) beschreiben Martins Vorgehensweise als «Anfälligkeit für Subjektivität von merkmalsorientierten Beurteilungen und als verfahrensbedingte Schwäche»(ebd., S. 370). Sie beruhen auf Beobachtungen und sind abhängig von der Beobachtungsintensität und der individuellen Wahrnehmung der beurteilenden Person. Verärgerung ist deutlich spürbar. Er richtet seinen Oberkörper auf und seine Stimme wird deutlicher. Da Martin offenlässt, wie er die fehlende Authentizität identifiziert, frage ich nach einem Beispiel.

> I: *Kannst du ein Beispiel nennen?*
> M: *Was sind für Sie Stärken und Schwächen? „Ja, meine Stärke ist meine Ordentlichkeit, aber gleichzeitig könnte das auch meine Schwäche sein“. Das sind wirklich so typische Standardsätze* (Zeile 279–281).

Martin nennt als Beispiel die Fragestellung nach den Stärken und Schwächen des Bewerbers oder der Bewerberin. Die nicht vorhandenen Gegenpole von Stärken und Schwächen beschreibt Martin als typischen Standardsatz. Seine Beobachtung und individuelle Wahrnehmung ist auf gegensätzliche Antworten fokussiert. Homogenität wertet er als standardisierte Antworten, deren Wahrheitsgehalt er bezweifelt. Mit der Wortwahl wirklich so typische bestätigt er das Beispiel als so muss es ein und charakteristisch doppelt und rechtfertigt seine innere Überzeugung, dass er standardisierte Antworten identifizieren kann. Martin nimmt Diskriminierung im Kontext zu seiner Erwartung von Antworten wahr, die möglichen Folgen für den Prozess der Personalauswahl bleiben offen.

Zusammenfassende Interpretation

Martin stellt sich als offener und freundlicher Interviewpartner dar, der sich seiner Rolle als Schulleiter und damit seiner Führungsrolle bewusst ist. Seine Ausdruckweise ist präzise und die Antworten orientieren sich an den Fragestellungen. Narrationen oder Abschweifung erfolgen nicht. Als Vorgesetzter ist Martin umsichtig, fürsorglich und dabei klar mit Wissen- und einem Erfahrungsvorsprung ausgestattet. Seine Assoziation mit Diversität verbindet Martin mit Führungsmacht, in der er versucht, für vorhandene unterschiedliche Vorstellungen zu Innovationen eine gemeinsame Basis zu erstellen. Er versteht sich als Kapitän in einem weiblich dominierten Kollegium, was er mit der Verwendung der Metapher, das Schiff in die richtige Richtung steuert, zum Ausdruck bringt. Wie er die richtige Richtung definiert, bleibt offen. Metaphern, wie die von Martin, kreieren durch die Verbindung von zwei, in der Regeln nicht direkt miteinander konnotierten Themenkreisen (Schiff und Kurs), neue, manchmal mehr, manchmal eher weniger innovative Perspektiven. Gerade in organisationalen Zusammenhängen können Metaphern sehr viele Informationen zum Selbstverständnis von Institutionen, auf die sie bezogen werden, auf manchmal ganz banale Art, auf den Punkt bringen. Oft verraten sie aber noch mehr über das Selbstverständnis derjenigen, die sie als Illustration im organisationalen Kontext heranziehen. Navigationsmetaphern bemühen beispielsweise die klischierte Vorstellung von Schiffen, die durch schwierige Gewässer navigieren und pflegen dabei ein konservativ-traditionelles Verständnis von organisationalen Rollen: Kapitän und Mannschaft. (blog.hslu.ch, verständlich kommunizieren, Stand 21.01.2018, 18.25 Uhr). Wie er die richtige Richtung definiert und welche Handlungen es von ihm bedarf, bleibt offen.

Vielfalt erlebt Martin aus zwei Perspektiven. Als Vorgesetzter eines rein weiblichen Kollegiums differenziert er zunächst entlang der Kategorie Geschlecht. Dann betrachtet er vertieft die Altersstruktur mit dem Spektrum erfahrend und frisch von der pädagogischen Hochschule und nennt als Schlussfolgerung die Merkmalsausprägung Alter. Für weitere mögliche Merkmale orientiert er sich an der kantonalen Haltung, die hin zu einer bewussten Homogenitätsvorstellung führt. Hingegen sind seine individuellen Erfahrungen geprägt von seiner Lebensgeschichte. Schwierigkeiten im Leistungsvermögen führen ihn als jungen Mann in ein anderes Sprachgebiet der Schweiz. Sprache ist der erste Berührungspunkt mit einer anderen Kultur und gleichzeitig das Verbindungglied zur Entwicklung von neuen Erkenntnissen. Seine Tätigkeit als Praktikant in einem Heim für psychisch erkrankte Jugendliche führt ihn zu einer vertieften Auseinandersetzung mit deren emotionalen, sozialen und kognitiven Problemfeldern. Seine Erfahrungen werden zu einem Leitmotiv in seiner beruflichen Wahl und seiner beruflichen Laufbahn, in der die Integration

von leistungsschwachen Jugendlichen ein zentrales Element wird. In seiner Rolle als Schulleiter bemüht er sich um die Verbindung von beiden Erfahrungsbereichen. Diversität verbindet Martin folglich mit seiner integrativen Erfahrungswelt als Jugendlicher, die er im schulischen Kontext versucht, auf einen Nenner zu bringen.

Diskriminierungen in Verfahren zur Personalauswahl verortet Martin nicht im Verfahrensablauf sondern auf Seiten der Bewerber*innen. Diese diskriminiert ihn, indem sie auf Fragen mit standardisierten Antworten erwidern. Als Referenzrahmen für die Kategorisierung nutzt er seine Erfahrungen. Kriterien liegen scheinbar keine vor. Entsprechend seiner Auffassung «ich entscheide» ärgern Martin standardisierte Antworten und er formuliert dies gegenüber den Bewerber*innen.

Sein beruflicher Habitus ist geprägt von väterlicher Fürsorge für die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler oder seiner Führungsrolle als Kapitän, der mit Wissen, Erfahrung und Macht die Schule lenkt. Das Bild als Kapitän verbindet er mit seiner Männlichkeit mit den Attributen Macht, Durchsetzungsvermögen und Kompetenz. Diese Eigenschaften beansprucht er für sich persönlich und untermauert damit seinen Führungsanspruch als Schulleiter. Diversität nimmt Martin als Chance und Aufgabe, die unterschiedlichen Vorstellungen als einziger Mann unter Frauen auf einen Nenner zu bringen.

9.4 Fallanalyse Frau Spirig «Die Welt kommt zu einem ins Zimmer»

Postskriptum

Frau Spirig ist seit zwei Jahren als ehrenamtliche Schulpflegepräsidentin in einer ländlichen Gemeinde, die zur Agglomeration der Stadt X zählt, tätig. Aufgrund einer gesundheitlichen Beeinträchtigung ihres Vorgängers/ihrer Vorgängerin hat sie die jetzige Funktion übernommen. Zuvor war sie seit 2010 als Schulpflegemitglied tätig. Die Primarschulpflege besteht aus sieben Mitgliedern, inklusive Schulpräsidium. Präsidium und Mitglieder werden alle vier Jahre vom Volk gewählt. Die Aufgabengebiete der Mitglieder sind in Ressorts aufgeteilt. Frau Spirig ist die Vorgesetzte von vier Schulleiter*innen, der Leitung der Schulverwaltung sowie für die strategiegische Gesamtentwicklung der Primarschulgemeinde verantwortlich. Ausser mit dem Ressort Finanzen ist Frau Spirig mit allen Aufgabengebieten seit 2010 vertraut gewesen. Sie ist um die 40 Jahre, verheiratet, Mutter von zwei erwachsenden Kindern und ist beruflich in der Wirtschaft tätig.

Kontaktaufnahme, Setting, Verlauf

Die Kontaktaufnahme erfolgte von Seiten der Interviewerin, da das Präsidium auf dem kantonalen Onlineportal eine Stelle als Schulleiter*in ausgeschrieben hatte. Zunächst erfolgte keine Rückmeldung. Nach einer weiteren Anfrage und der Klärung verschiedener Fragen zum Sinn, Zweck, Thema und Ablauf waren Frau Spirig und ein weiteres Mitglied der Findungskommission zu einem Interview bereit, das aufgrund terminlicher Schwierigkeiten erst einige Wochen nach der Kontaktaufnahme durchgeführt werden konnte. Beide Interviews werden nacheinander im Sitzungszimmer der Schulverwaltung geführt. Interviewerin und Interviewte sassen am Sitzungstisch schräg nebeneinander und das Mikrofon befand sich in der Mitte. Während des Aufbaus des technischen Equipments wurde das Forschungsanliegen sehr weitläufig skizziert. Die Atmosphäre während des Interviews kann als angenehm bezeichnet werden. Kleine Unsicherheiten waren bei Frau Spirig bemerkbar. Sie bemühte sich insbesondere, die Zusammenarbeit mit den Mitgliedern der Findungskommission positiv darzulegen und betont mehrmals das enge und positive Zusammenspiel im Auswahlprozess. Geführt wurde das Interview in Mundart. Die Transkription der ausgewählten Passagen erfolgte in Hochdeutsch, was zur Folge hat, dass einige Sätze nicht den Regeln der Rechtschreibung entsprechen. Das Gespräch wurde zu keinem Zeitpunkt persönlich und dauerte 30 Minuten.

Nach dem Interview

Nach dem Interview fand ein kurzes Gespräch zur Schulpflege sowie deren Aufgaben im Allgemeinen statt. Frau Spirig bekundet ein weiteres Mal ihr Interesse an der Fragestellung und verabschiedete sich dann schnell. Das Nachgespräch dauert fünf Minuten.

Reflektierende Interpretation

<u>Vorstellungen zu den Aufgabenbereichen und gewünschten Kompetenzen der Bewerber*in</u>

«Einen breiten Rücken haben»

Frau Spirig verfügt über klare und pragmatische Vorstellungen zu den Aufgabenbereichen.

> *Für mich ist eigentlich es Personalführung. Finde ich. Das macht wahnsinnig viel aus. Darum sind wir im Moment auch am eine Co-Schulleitung am Suchen, bewusst Co, weil*

> *in Abtberg haben wir 40–45 Lehrpersonen und es (unv.) die haben keine Zeit für so viel. Und das hat etwas mit der Personallage zu tun also man muss die Leute auch so kennen und wenn Lehrpersonen ein Problem haben und wissen ich muss zum Schulleiter gehen, der hat eh keine Zeit. Dann ist es falsch und drum ist mir in erster Linie Personalführung ganz wichtig ist. Und halt so halt die administrativen Sachen wo vorher bei den Lehrpersonen gewesen sind, wo jetzt Büroapparat sind. Das sind für mich wichtigsten* (Zeile 77–84).

Sie leitet die Passage mit den Personalpronomen «ich» und« mich» ein, die ihre nachstehende Aussage als subjektive Sichtweise bekräftigt. Sie formuliert dann Sätze, die aufgrund der angeführten Bespiele auf ihre innere Überzeugung hinweisen. Frau Spirig ist überzeugt, dass die Personalführung mit Präsenz und Zeit verbunden auf einer Beziehung beruhen. Die Aufgabe der Führung einer Schule impliziert sie mit der Ansprechbarkeit der Schulleitung im Falle von Schwierigkeiten. Aufgabenbereiche, wie die gezielte Personalentwicklung im Bereich Unterricht, nennt sie nicht. Frau Spirig orientiert sich an den Bedürfnissen der Lehrpersonen, die sie vermutlich mit konkreten Situationen der bisherigen Stelleninhaber*in verbindet.

Ihre Antwort veranlasste mich zur Frage nach den erforderlichen Kompetenzen seitens der Bewerber*in für eine gewinnbringende Personalführung:

> *Also, ich finde ähm Menschenkenntnis, ähm Persönlichkeit also ich nenne es jetzt mal so lapidar. so ähm eine (unv.) (verschupfte) kleine Person mit keiner starker Stimme und alles wo sich dann in meinen Augen kann zu wenig durchsetzen, also man muss schon Führungspersönlichkeit auch sein (unv.) eine starke Persönlichkeit, weil es nicht einfach. Es ist ich finde eine von denen Jobs wo man am häufigsten auch mit Kritik konfrontiert ist. Lehrer sind nicht immer einfach (lacht) Kennen sie auch (lacht) ähm für sie ist gerade die Stelle ähm ein Vorgesetzter zu haben und nicht einfach Schulbehörde. Ein Vorgesetzter, der auf dem Areal ist und quasi auf die Finger schaut. Ist also für die Alteingesessen wahnsinnig schwierig, für die Jungen nicht mehr. Die sind sich das gewöhnt. Die kennen das System wieder anderes. Aber wir haben nach wie vor noch ein paar solche vom alten System. Und das akzeptieren, mhm da muss man schon einen breiten Rücken haben* (Zeile 77–97).

Frau Spirig beginnt ihre Beschreibung mit Satzunterbrechungen und der Suche nach der richtigen Wortwahl. Es scheint, als ob sie Ihre Gedanken sortieren muss, da sie sich der Verwendung von Geschlechterstereotypen bewusst ist. Sie ist einem gewissen Rechtfertigungsdruck ausgesetzt. Dieser bereitet ihr in ihrer Rolle als Präsidentin Unbehagen, was an der Körperhaltung erkennbar ist. Die Erzählungen verstärken die Assoziationen zum Bild eines starken Mannes, der als Führungspersönlichkeit gegen Widerstand den Überblick und Ruhe be-

wahrt. Frau Spirig greift einerseits auf männliche Geschlechterstereotypen zurück und anderseits versucht sie die Zusammenhänge zwischen den Merkmalen und den Anforderungen im Berufsfeld zu bestimmen (Schuler, 2014, S. 63f).

<u>Gedanken und Bilder zu Diversität</u>

«Die Welt kommt ja zu einem ins Zimmer»

Auf die einleitende Frage zum Themenbereich «Diversität», antwortet Frau Spirig:

> *Also mir ist natürlich jetzt gerade Schulhaus allgemein, wenn ich auf dem Schulhausplatz bin und dann sehe ich, ich habe heute Abend eine Abschlussrede, wo ich selber so zusammengestiefelt habe und ich bin im Internet über den Satz gestolpert: „Im Klassenzimmer kommen so viele Nationen zusammen und Pausenplatz, warum in die Ferien gehen, die Welt kommt ja zu einem ins Zimmer“. Das ist ein ganz guter Satz habe ich so gefunden und das ist so für mich ist es das. Und dann halt auch wir haben zum Beispiel eine Klasse gehabt, wo der Lehrer hat es genannt die Schere in der Klasse von der Leistung von den Kindern ist riesig gross gewesen. Wir haben einerseits wirklich sonderpädagogische Fälle integrierte Sonderschüler und dann in der gleichen Klasse ein hochbegabtes Kind mit IQ 145. Das alles in einer Klasse inne. Und ähm das ist für mich, das hat auch etwas mit dem zutun. Also das ist dann wirklich da kommt man inne, hat ganz Schwache und ganz Starke* (Zeile 113–123).

Frau Spirig sucht zunächst für die Fragestellung ihren Referenzrahmen, den sie am Beginn in ihrer aktuellen individuellen «mir ist»« Sichtweise zu Vielfalt verbleibt und betont mit dem Adjektiv «natürlich», dass es so von ihr erwartet wird. Ihre Unsicherheit bezüglich der Perspektive richtet sich dann auf das Schulhaus allgemein. Ihre Vorstellung präzisiert sie am Bild, wenn sie auf dem Schulhausplatz steht. Der Begriff Pausenplatz ruft in ihr ihre Aufgabe für den Abend hervor. Sie ist wieder in ihrer Rolle als Präsidentin, die eine Abschlussrede am Abend halten muss, die sie, wie sie betont, selber erstellt hat. Sie schliesst Ihre Ausführung und kehrt zur Fragestellung zurück. Mit selber betont sie ihre Aussage, dass es sich um eine eigenständige Tätigkeit handelt. Als Diversitätsmerkmal nennt sie im Folgenden die Nationalitäten, die ohne ein aktives Zutun im Klassenzimmer und auf dem Pausenplatz vorhanden sind. Vielfalt ist in ihrem Lebensraum einfach vorhanden. Welche Nationalitäten und welche Auswirkungen die vorhandene Diversität im schulischen Kontext auf dem Pausenplatz und in ihrem Amt als Präsidentin haben, lässt sie offen. Als beispielhafte Erzählung nennt sie die Heterogenitätsspanne innerhalb einer Klasse, die den Bogen vom integrierten Sonderschüler hin zu einem hochbegabten Kind

umfasst. Sie betrachtet Diversität als Unterschied in der kognitiven Leistungsfähigkeit und schliesst ihre Erzählung ab. Zusammenfassend bezeichnet Frau Spirig Diversität als etwas, dass in der Schule einfach vorhanden ist. Konkrete Handlungen lassen sich nicht rekonstruieren.

Berufliche Erfahrungen im Umgang mit Vielfalt

«Ich mach das ganz alleine»

> I: *In Ihrem beruflichen Kontext, wie ist dort das Personal zusammengesetzt?*
> S: *Mhm* (bejahend) (lacht)
> I: *Welche Erfahrungen haben Sie dort gesammelt* (lacht)
> S: *Ich bin selbstständig. Ich bin Mutter von zwei jetzt inzwischen erwachsenen Kindern, ich bin selbstständig als Liegenschaftsverwalterin. Ich mach das ganz allein* (Zeile 134–139).

Das Lachen zu Beginn zeigt, dass sich Frau Spirig über die Frage amüsiert. Es ist ein wohlwollendes Amüsieren, da sie im beruflichen Kontext über keine Erfahrungen oder Berührungspunkte mit Vielfalt verfügt. Zunächst betont sie ihre Selbstständigkeit und entschuldigt dann die für sie fehlende Erfahrung mit ihrer Mutterrolle. Die Fürsorglichkeit und das Wohl der Kinder sind im Leben von Frau Spirig zentral. Dies wird mit der späteren Frage zu den privaten Erlebnissen mit Vielfalt deutlich. Die Plausibilität der Erklärung stellt sie aber selber wieder in Frage, indem sie ihre Kinder als inzwischen Erwachsen bezeichnet. Ein Schamgefühl breitet sich aus, dass einen gewissen Rechtfertigungsdruck zur Folge hat. Die Wortwahl inzwischen deutet daraufhin, dass Frau Spirig zunächst ihre Mutterrolle aus der Vergangenheit betrachtet und sich aber auf die Gegenwart besinnt. Ihre Selbstständigkeit wiederholt sie mit dem Satz: «Ich mach das allein». Sie ist stolz, dass sie die beruflichen Anforderungen ohne fremde Hilfe bewältigen kann. Es stärkt ihr Selbstbewusstsein und ihre Handlungskompetenz. Die Aufgabenfelder in der Immobilienwirtschaft vertieft sie nicht.

Private Erlebnisse mit Vielfalt

«Wir haben sehr viele junge Leute bei uns»

Auf die Fragstellung zu privaten Erlebnissen antwortet Frau Spirig mit einer Erzählung zu ihrer Kindheit. Sie benutzt keine Füllwörter, spricht in klaren Sätzen und wirkt verletzt und bestimmt zugleich.

> *Ich habe eine schwierige Kindheit gehabt mit meinem Vater, der ist sehr streng gewesen. Ich habe immer gesagt, den Fehler mache ich nicht. Es ist auch gelungen und meinem*

> *Mann zum Glück auch und durch das haben wir auch eine sehr offene Beziehung zu unseren Kindern und die mit ihren Kollegen. Wir haben sehr viele junge Leute, wo bei uns ein und ausgehen* (Zeile 206–210).

Ihre Antwort impliziert, ohne detailreich zu sein, das Bild von unglücklichen Kindheitserlebnissen, bei denen die Beziehung zum Vater eine tragende Rolle einnimmt. Ihre Erlebnisse dienen ihr als Veränderungsmotiv «*den Fehler mache ich nicht*» für die Gestaltung ihrer Beziehung zu ihren Kindern, in deren Erfolg sie ihren Ehemann einschliesst. Sie betont mit «*zum Glück auch*», dass sie für die gemeinsame Umsetzung mit dem Mann entscheidend ist. Die gute Beziehung zu den Kindern und deren Freude ist ihr wichtig. Sie gehört dazu und geniesst die Nähe und das Vertrauen. Ihre Beziehung als Mutter erscheint für sie zentral, da sie mittels dieser Selbstbestätigung und Selbstwirksamkeit erfährt. Vielfalt verknüpft Frau Spirig zu einem mit Beziehung und zum anderen der Merkmalsausprägung Alter. In welcher Form die jungen Leute auf Frau Spirig prägend wirken, bleibt offen. Auffällig scheint, dass die Erfahrungen mit Vielfalt über dritte Personen an sie gelangen.

Darstellung zur Repräsentation der Organisationskultur

«Ich finde, wir ergänzen uns gut»

Auf die Frage nach Erfahrungen mit der Zusammenarbeit innerhalb der Findungskommission antwortet Frau Spirig recht ausführlich.

> *Wir sind alle so, ich sage ins kalte Wasser geschmissen worden. Wir haben das alle noch nie gemacht. Frau AB, von der Schulverwaltung noch eher, aber Frau XY und ich, wir sind da sehr neu gewesen. Wir haben uns am Anfang unheimlich vorbereitet, unheimlich Aufwand betrieben. Wir haben das alles von Beruf her natürlich nicht gekannt und wir haben irgendwann - uns selber rausgespürt, wo welche Fragen dass wir müssen stellen, wo nachhaken und ich finde wir ergänzen uns sehr gut und das schon sehr viel, viel einfacher. Also es ist inzwischen, jetzt haben so viel gemacht, so viel Erfahrung inzwischen auch schon, aber das ist schon etwas, wo uns sehr viel geholfen hat. Dass wir uns auch wirklich gut abgesprochen haben. Und wir haben uns auch sehr gesagt, es tut mit einer quasi das ganze Gespräch leiten, sondern wir haben immer Pingpong. Einmal sie und einmal ich, dann Frau AB. Das hat sehr gut funktioniert. Das am Montag sind wir quasi rauf anzustossen, dass wir so ein gutes Team sind* (lacht) (Zeile 183–193).

Frau Spirig fehlt der Erfahrungsschatz, sich in ihrer Funktion als Vorgesetzte zu positionieren. Sie bildet mit den zwei weiblichen Mitgliedern der Findungskommission ein Team. Alle drei Frauen verfügen zunächst über keine Erfahrungen im Bereich der Personalrekrutierung und entwickeln gemeinsame Vorgehensweisen mittels Absprachen und Arbeitsaufteilung. Die Betonung unheimlich Aufwand betrieben zeigt, dass sie die gestellten Aufgaben gewissenhaft und akkurat erfüllen möchte. Frau Spirig verfügt über den Willen, ihre Aufgaben als Präsidentin aufzuführen und versucht sich selbst zu spüren, um die passenden Fragen im Auswahlprozess stellen zu können. Wie die passenden Fragen und das Anforderungsprofil miteinander in Verbindung gebracht werden, bleibt offen. Frau Spirig stützt sich in der Auswahl von Fragestellungen auf Beobachtungen. Die erfolgreiche Personalrekrutierung feiern sie bewusst und mit Freude. Das Lachen bei dieser Äusserung deutet darauf hin, dass Frau Spirig dies Eingeständnis ein wenig peinlich ist. Die Aussage «wir ergänzen uns gut», deutet auf ein homogenes soziales Feld hin, das ein Infragestellen der bestehenden Denkstrukturen verhindert und verstärkt ein mit dem Agieren übereinstimmendes Verhalten hervorbringt. Die sich ähnelnden Habitus der drei Frauen ermöglichen die Ausübung bestimmter Praktiken «ohne jede direkte Interaktion und damit erst recht nicht, ohne ausdrückliche Abstimmung […] weil die Form der Interaktion selbst den objektiven Strukturen geschuldet ist […]» (Bourdieu, 1987, S. 109). Die habituelle Vorgabe dient nicht nur der Orientierung innerhalb des gesellschaftlichen Möglichen, sondern verfügt darüber hinaus auch über sinnstiftende Funktionen. Frau Spirig, Frau AB und Frau XY handeln innerhalb eines Feldes, das Bourdieu als Illusio (Bourdieu, 2005, S. 132) bezeichnet (Bobeth-Neumann, 2013, S. 89f). Illusio beinhaltet die Art und Weise, wie ein sozialer Akteur an einem feldspezifischen Gesellschaftsspiel teilhat, in ihm verhaftet ist, wie er an es glaubt, wenn er an es glaubt, ob er seinen Nutzen erkennt sowie den von ihm geforderten Einsatz leisten möchte. Die Entscheidung zur Teilhabe impliziert das Interesse an feldspezifischen Sinn- und Wertstiftungen sowie die Übernahme des feldspezifischen Habitus (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 129f).

Die Ausführungen von Frau Spirig veranlassen zu einer Nachfrage der Interviewerin, die zur vertieften Aufklärung der möglichen Homogenität im sozialen Feld «Findungskommission» erforderlich erscheinen.

I: *Sind sie dann alle drei eher sehr harmonisch?*
S: *Nein, wir können auch schon, wir können also, also das schöne, wohl wir sind grundsätzlich schon es funktioniert sehr gut. Aber wir können auch Kritik anbringen und das finde ich sehr angenehm.*
I: *Mhm* (bejahend)
S: *Es fühlt sich niemand angegriffen. Also wenn wir dann auch eben mit Blick auf den*

> *Kandidaten ganz anders sehen, wir können das immer ausdiskutieren. Es geht immer gut und das finde ich auch angenehm. Mhm* (bejahend) (Zeile 195–202).

Frau Spirig leitet die Antwort mit zahlreichen Füllwörtern ein, wiederholt sich mehrmals und bleibt in ihrer selbststärkenden Position grundsätzlich funktioniert es sehr gut. Die Verwendung von grundsätzlich betont, ihre hohe Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit. Die bekannten Spielregeln im sozialen Feld und die damit verbundene Sicherheit ermöglichen eine Kritikfähigkeit, die sie als sehr angenehm bezeichnet. Logisch erscheint dann ihre Argumentationslinie, dass keine Disharmonien in der Wahrnehmung der Bewerber*innen erscheinen können, da Unterschiede oder Gemeinsamkeiten auf der Ebene der Argumentation geklärt werden. Der Abtönungspartikel *immer* bringt zum Ausdruck, dass Meinungsverschiedenheiten nicht ernsthaft zu Verletzungen führen. Diese Passage ist in der Wir-Form und dennoch lässt sich aus der Formulierung herauslesen, dass Frau Spirig die Rolle der Mitgestalterin einnimmt, obwohl sie als Schulpflegepräsidentin über Entscheidungsmacht verfügt.

<u>Diskriminierungsmomente im Verfahren der Personalauswahl</u>

«Mein Baugefühl»

Auf die Fragestellung nach der Wahrnehmung von möglichen Diskriminierungsmomenten beginnt Frau Spirig mit einer echt ausführlichen Erzählung.

> *Ich kann aber nicht sagen warum. Ich kann effektiv nicht sagen warum, ich habe auch das andere gehabt, das mein Bauchgefühl, ja unbedingt. Unbedingt nehmen und das hat sich bei einem Schulleiter zum Beispiel sehr bewahrheitet, wo man einfach einen 6er im Lotto* (lacht) *sage ich jetzt das* (Zeile 235–238).

Frau Spirig bestätigt ihr Bauchgefühl als handlungsleitend, was eine Verunsicherung in ihr hervorruft. Sie wiederholt den Satz und findet trotz Nachdenken zunächst keine Begründung für das Bauchgefühl. Das Beispiel erzählt sie, dass ihr Bauchgefühl sie in der Personalauswahl eines Schulleiters als Entscheidungshilfe positiv unterstützt hat. Ihr Lachen spiegelt ihre Freude über die aus ihrer Sicht richtige Entscheidung. Sie führt weiter aus:

> *Für mich ist es so das Faszinierende, das haben wir jetzt auch wieder ganz frisch erlebt mit einer Bewerbung, wenn ich das Dossier vor mir habe und mir eine Person drinnen vorstelle. Also ich sehe das Bild, ich sehe den Text, ich sehe ihren Rucksack, wo sie dabei hat, ihre Qualifikationen und finde so wow. Dann sitzt die Person da und ich denke oh je. Also sie verkauft sich offenbar auf dem Papier dann ganz anders, wie wenn die Person*

> *da sitzt und eben, (äh) für mich ist es halt ganz die letzte Bewerbung, wo wir angesehen haben, das ist eine ganz kleine feine Persönlichkeit gewesen, eine Frau ähm mittleren Alters und es war eine ganz feine ruhige Stimme und ich so dachte „ Oh Gott, die wird überfahren". Das ist und das ist für mich ja auch noch spannend. Aber halt eben das Bauchgefühl, das gibt es. Ja* (Zeile 238–247).

Das Lesen der Bewerbungsunterlagen erlebt sie als eine Faszination, da sie anhand der Qualifikationen, des Bildes und des Motivationsschreibens Vorstellungen zur Person entwickelt. Ihre subjektiven Wahrnehmungen kategorisieren ihre eigene soziale Umwelt in Eigen- und Fremdgruppen mit dem Ziel, eine positive soziale Zugehörigkeit herzustellen. Dieser Kategorisierungsprozess minimiert die Verschiedenheiten und stellt eine positive soziale Identität auf. Frau Spirig bezeichnet dies als *wow*. Im Bewerbungsgespräch merkt sie, dass ihre subjektiv geformten Erwartungen nicht der Realität entsprechen und das wow wandelt sie in ein oh je. Die Diskrepanz zwischen ihren Vorstellungen und der Realität kann sie zunächst nicht mit Worten beschreiben. Als Beispiel nennt sie eine Bewerberin mit mittlerem Alters, deren körperliche Merkmale in Kombination mit der Stimme nicht über die gewünschte Durchsetzungskraft verfügen. Sie befürchtet, dass die Bewerberin überfahren werden könnte, von welchen Personen lässt sie offen. Die Passage zeigt, dass Frau Spirig das Persönlichkeitsmerkmal Durchsetzungsvermögen im Auswahlprozess favorisiert, dass sie selbst als Bauchgefühl bezeichnet. Inwiefern dieses Merkmal mit dem männlichen Geschlecht verbunden ist, lässt sich nicht darstellen. Festzustellen ist aber, dass Frau Spirig als Vorgesetzte bisher nur männliche Schulleiter angestellt hat.

Zusammenfassende Interpretation

Frau Spirig gibt sich als freundliche und kompetente Interviewpartnerin. Ihre Tätigkeit als Schulpflegepräsidentin erlebt sie ausgesprochen befriedigend. Die fehlenden beruflichen Beziehungen kompensiert sie mit der Zusammenarbeit mit den Schulpflegemitgliedern und der Leiterin der Schulverwaltung. Sie geniesst den Austausch und die Entwicklung von gemeinsamen Strategien im Bereich der Personalrekrutierung. Mehrmals bezeichnet sie diese als «sehr gut». Zweifel an der derzeitigen Kooperation lässt sie nicht aufkommen. Wohl aber erlebt sie die Zusammenarbeit als zeitintensiv und anstrengend. Inwiefern ihre beruflichen Kontakte auch als persönliche Kontakte bezeichnet werden können, lässt sich nicht nachvollziehen. Ihre Führungsrolle ist «weiblich» konnotiert indem sie nicht auf Machtentscheidung, sondern auf gemeinsame Alternativen setzt. Die Beziehungsgestaltung ist das leitende Motiv für die Rollengestaltung als Präsidentin. Dieses Motiv deckt sich mit ihrer Rolle als

Mutter, in der sie ebenfalls grossen Wert auf die Beziehung zu den erwachsenden Kindern legt.

Vielfalt im schulischen Kontext differenziert sie entlang von Leistungsfähigkeit und nennt die Spanne von hochbegabt bis hin zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit Lernbeeinträchtigungen. Konzepte zum konstruktiven Umgang mit der Heterogenitätsspanne nennt sie nicht. Als Merkmal nennt sie die unterschiedlichen Nationalitäten auf dem Pausenplatz. Inwiefern die unterschiedlichen Nationalitäten auf dem Pausenplatz beobachtbar sind, ist unklar. Sie nennt keine Beispiele, sondern stützt ihre Aussage auf ein Zitat aus dem Internet, das sie für einen offiziellen Anlass am Abend verwenden möchte. Dementsprechend kann keine aktive Auseinandersetzung der Schulpräsidentin mit Vielfalt rekonstruiert werden. Die fehlende Konfrontation bildet auch ihren Orientierungsrahmen mit privaten Diversitätserfahrungen. Auf die offene Fragestellung antwortet sie im Kontext zu ihrer Mutterrolle und beschreibt, wie sie über die gute Beziehung zu ihren Kindern mit jungen Menschen in Kontakt kommt. Frau Spirig nennt nur die Merkmalsausprägung *Alter* ohne der Interviewerin vertiefte Einblicke zu ermöglichen. Ihr Motiv für die Beziehungsgestaltung stammt aus den Kindheitserfahrungen und den Erfahrungen mit dem strengen Vater. Die Erzählungen lassen die Schlussfolgerungen zu, dass Frau Spirig Diversität in ihrem beruflichen Umfeld als Schulpflegepräsidentin und im Privatleben über dritte Personen wahrnimmt und kaum über eigene Erfahrungen verfügt. Die aktive und bewusste Auseinandersetzung ist nicht zu erkennen. Verstärkt erfolgt eine Orientierung auf die eigenen Bedürfnisse nach Selbstwirksamkeit und Anerkennung mittels Interaktion. Mögliche Störungen in ihrer Interaktion und ihrer Wahrnehmung erklärt sie sich mit dem Bauchgefühl, das für sie handlungsleitend ist. Der berufliche Habitus von Frau Spirig ist von mütterlicher Harmonie in der Interaktion geprägt. Diversität bedeutet für das Frau Spirig «die Welt kommt zu mir».

9.5 Fallanalyse Frau Bern «Gegensätze ausgleichen»

Postskriptum

Frau Bern ist mit einem Pensum von 80 % Primarschulpflegepräsidentin in einer Gemeinde mit ungefähr 20.000 Einwohner*innen angestellt. Sie wird für einen Zeitraum von vier Jahren vom Stimmvolk der Gemeinde gewählt. Die gesamte Schulpflege besteht aus 14 gewählten Mitgliedern, deren Aufgaben nach Ressorts verteilt sind. Sie selbst ist die Vorgesetzte der Schulleitungen und der Schulverwaltung. In allen Bereichen verfügt sie über Entscheidungs-

kompetenz. Frau Bern studierte im wissenschaftlichen Bereich und verfügt bis zu Ihrer Wahl über keine vertieften Kenntnisse im Bildungsbereich. Sie ist im mittleren Alter, verheiratet und Mutter eines schulpflichtigen Kindes.

Interview, Setting, Verlauf

Die Kontaktaufnahme mit Frau Bern erfolgte über eine E-Mail-Anfrage. Unterstützt wird die schriftliche Anfrage vom Lebensgefährten der Interviewerin, der in der Gemeinde als Schulleiter tätig ist. Die Terminabsprache erfolgte via E-Mail. Der erste Termin wurde von Frau Bern aufgrund einer persönlichen Angelegenheit abgesagt. Eine weitere Terminvereinbarung erfolgte mit Treffpunkt in Frau Berns Büro in der Schulverwaltung am späten Abend. In den Räumlichkeiten befinden sich zum Zeitpunkt des Interviews keine weiteren Personen. Während des Aufbaus des technischen Equipments, wird das Forschungsanliegen noch einmal weitläufig skizziert. Das Mikrophon ist mittig zwischen Frau Bern und der Interviewerin aufgebaut. Nach Erhebung der Daten aus dem Kurzfragebogen fand das Interview in sachlicher Atmosphäre statt. Trotz der persönlichen Verbindung zu einem Schulleiter wurde das Interview zu keinem Zeitpunkt privat. Es dauerte 50 Minuten.

Nach dem Interview

Nach dem Interview verabschiedete sich Frau Bern zügig, da sie noch einen weiteren Termin wahrnehmen musste. Es entstand kein weiteres Gespräch.

Reflektierende Interpretation

Vorstellungen zu den erforderlichen Aufgaben und Kompetenzen für die Schulleitungstätigkeit

«Sorge für die Kinder»

Auf die Frage nach den möglichen Aufgaben für die Schulleitungstätigkeit antwortet Frau Bern:

> *Personalführung, Unterrichtsbesuche also Unterrichtsqualität dort hinschauen (..) und mit der Unterrichtsqualität zusammenhängend eigentlich Unterrichtsentwicklung und natürlich das ist eigentlich an erster Stelle ähm Sorge von den Kinder. Also auf das muss er schauen und für Kinder muss er Entscheidungen fällen nicht für die Lehrpersonen. Also, wenn es geht natürlich auch, aber zuerst für die Kinder und in zweiter Linie für die Lehrpersonen* (Zeile 44–48).

Frau Bern orientiert sich an der Unterrichtsqualität und der damit verbundenen Personalführung. Sie fokussiert sich zunächst deutlich auf den Begriff Qualität und den damit verbundenen Handlungen zur weiteren Entwicklung. Ihre Sorge richtet sich dann aber auf die Bedürfnisse der Lernenden, zu deren Gunsten Entscheidungen gefällt werden sollen. Die Verwendung vom Substantiv Sorge drückt ihre Bemühungen um die positive Entwicklung der Interaktion im Unterricht und speziell um das Wohlergehen der Lernenden aus. Frau Berns Führungsanspruch ist als mütterlicher zu bezeichnen, weil ihr nicht nur um Macht alleine geht, sondern um das Wohlbefinden aller an Schule beteiligten Personen. Dies zeigt sich, wenn ein potenzieller Bewerber/eine potenzielle Bewerberin Entscheidungen zum Wohle der Kinder fällen soll.

Die Erzählung von Frau Bern veranlasst die Interviewerin zur Nachfrage, welche Kompetenzen für Handlungen und Haltungen die Bewerber*innen mitbringen sollten.

> I: *Und wenn Sie jetzt diese Aufgaben, Personalführung, das Wohl des Kindes, die Qualitätsentwicklung anschauen, welche Kompetenzen muss jetzt der Bewerber aus Ihrer Sicht mitbringen, damit er diese Aufgaben optimal erfüllen kann?*
> B: *Mhm* (bejahend) *(.) positives Menschenbild, wertschätzende Haltung, gute Formen von Zusammenarbeit, (.) ähm grosses Einfühlvermögen (..) pädagogisches Fachverständnis, Führungsfähigkeiten allgemein einfach können Leute auch motivieren, begeistern auch beurteilen, fair beurteilen ähm ja.*
> I: *Darf ich jetzt nachfragen, Sie haben gesagt Führungsverständnis, Leute fair beurteilen, woran machen Sie es jetzt fest im Bewerbungsgespräch?*
> B: *Mhm* (bejahend) *kann ich so konkret jetzt nicht sagen. Ich probiere Fragen ein wenig aufzuteilen, zu eben zu verschiedenen Themen, zum Beispiel Zusammenarbeit oder Führungsverständnis und dort dann einfach zu schauen, was für konkrete Beispiele bringt er oder bringt die Person und was hätte sie, hat die Person konkret damit gemacht, was ist das Resultat gewesen. Also was ist die Situation gewesen und was ist das Verhalten und was ist das Resultat gewesen und aufgrund von dem probiere ich dann zu beurteilen, eben ist es jetzt aus meiner Sicht gut gewesen, wie er reagiert hat und ist es vielleicht nicht ganz so in meinem Sinne gewesen* (Zeile 44–66).

Frau Bern beginnt ihre Aufzählung mit einer Suchbewegung. Sie zählt allgemeine Aussagen auf und nennt zunächst keine vertiefenden Beispiele. Frau Bern erlebt einen gewissen Rechtfertigdruck, welche konkreten Kompetenzen zum Handeln für die Lernenden vorhanden sein sollten. Ihre anfängliche Orientierung auf die Personalführung der Lehrerinnen und Lehrer rückt in den Vordergrund, was vermuten lässt, dass sie die Hauptaufgabe in der Personalführung verortet.

Vorstellungen zum Wort Diversität

«Einfach die ganze Breite»

Auf die einleitende Frage, was Frau Bern unter dem Begriff Diversität versteht, antwortet diese:

> B: *Ah, Vielfalt. Bunt, verschieden, anders, (…) ähm verschiedene Kulturen, verschiedene Wertvorstellungen, verschiedene (.) Herangehensweisen, verschiedene Qualitäten, verschiedene Fähigkeiten,* (…)
> I: *Welche verschiedenen Fähigkeiten? Können Sie da ein Beispiel nennen?*
> B: *Musikalisch, sportlich, rechnerisch stark, aktiv, passiv, ruhig, wild, ja. (..) einfach die ganze Breite* (Zeile 76–81).

Sie beginnt, wie automatisiert die verschiedenen Bedeutungen von Diversität aufzuzählen, macht Pause, überlegt und setzt in der folgenden Aufzählung das Adjektiv verschieden als Betonung voran. Es folgt eine weitere Unterbrechung. Frau Bern befindet sich auf einem sicheren Terrain und verfügt über ein Repertoire. Sie kategorisiert anhand von wahrnehmbaren Unterschieden wie Kultur und wechselt dann ihren Orientierungsrahmen zu kaum wahrnehmbaren Unterschieden (Milliken & Martins, 1996) wie Wertunterschiede (= Diversitiy Values), Fähigkeiten- und Wissensunterschiede (= Diversity in Skills and Knowledge). Auf die Nachfrage zur Differenzierung ihrer Aussage *verschiedene Fähigkeiten* beginnt sie mit den Aufzählungen von Adjektiven, macht eine Pause und beendet die Aufzählung mit der generalisierenden Aussage «einfach die ganze Breite». Sie wirkt sicher. Der Automatismus ihrer Antworten weist auf einen Orientierungsrahmen mit konkreten Personen und deren Fähigkeiten hin. Übertragen auf Bourdieu antwortet sie als *Spontaneität ohne Wissen und Bewusstsein* und weiter «Als einverleibte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte ist der Habitus wirkende Präsenz der gesamten Vergangenheit, die ihn erzeugt hat» (Bourdieu, 1987, S. 105). Beispiele zu ihren Aufzählungen erfolgen keine.

Die gegenwärtige Personalzusammensetzung unter der Perspektive von Diversität

«Gemeinsamkeiten und Unterschiede»

Die Passage zur Beschreibung der vorhandenen Vielfalt der Schulleitungen, die aktuell unter der Führung von Frau Bern tätig sind, ist von zahlreichen und längeren Unterbrechungen gekennzeichnet. Sie weisen darauf hin, dass sich Frau Bern einem gewissen Rechtfertigungsdruck ausgesetzt sieht.

> *Mhm* (bejahend) (…) *(..) Gemeinsamkeiten (.) hoher Berufsethos, gute (.) Fachqualifikation also Fachkenntnis, gutes pädagogisches Fachwissen* (…) *sehr engagiert das ist wirklich so bei allen, sehr (.) gehen auf in ihrer Arbeit, machen das gerne und leidenschaftlich.* (…) *Unterschied ja, die sind schon beträchtlich (.) auch da eben von relativ kreativ zu strukturiert und genau, über wissenschaftlich zu* (…) *mhm. Wie soll ich dazu sagen zum Bauchentscheid, wohlfühlen (ähm) ja wirklich genau, genaue Arbeit zu eher einer chaotischen Arbeitsweise ähm* (…) *lebhaft aktiv zu ruhig zurückhaltend, witzig zu trocken, (.) ja und so plauderten (.) präzise ja, wie Menschen sind* (lacht) (Zeile 87–94).

Ihre Sichtweise fokussiert sich auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Diversität. Die trennenden und verbindenden Elemente und Eigenschaften von menschlicher Vielfalt und deren potenzieller Nutzen für Organisationen rücken in ihren Fokus. Diversität beschreibt sie als kollektive Zusammensetzung, die Ähnlichkeit und Unterschiedlichkeit beinhaltet, auf der gleichzeitig auf mehreren Ebenen umgegangen werden muss. Die Nennung der Gemeinsamkeiten richtet sich auf die Qualifikationen verbunden mit Fachwissen und der Betonnung auf das hohe Engagement. Ihre Aussage: «Sie machen es gerne und leidenschaftlich» offenbart ihren ihre Überzeugung, dass ihr Personal in den gestellten Aufgaben eine Berufszufriedenheit erlebt. Dies stärkt sie in ihrer Rolle sowie in ihrer Wirksamkeit als Vorgesetzte. Die Unterschiede hingegen nimmt sie mit dem Adjektiv beträchtlich im Sinne von «ziemlich gross» wahr. Die Spanne bezieht sich auf deren Charakteristiken, die sie als Gegensätze formuliert. Die Gegensätze nimmt sie als normale menschliche Vielfalt wahr, wie Menschen sind, die vorhanden ist und sie nicht beunruhigt. Im Gegenteil, die Spanne belustigt Frau Bern.

Im Setting der Personalauswahl

«Wenn die eine etwas schwach ist, kann es die andere ausgleichen»

Auf die Frage nach Diversitätswahrnehmungen im aktuellen Verfahren zur Schulleitungsbesetzung antwortet Frau Bern:

> B: *Ja, ähm das Fachwissen ist mir wichtig gewesen ist, was ich aber selber nicht so gut kann abfragen, weil ich es ja nicht so weiss, aber das mir in dem Fall wichtig gewesen und auch ein genaues Schaffen.*
> I: *Mhm* (bejahend) (…) *darf ich fragen, spannend das ist jetzt wirklich spannend. Warum das wirklich genaue Schaffen?*
> B: *Eben der Partner* (lacht) *ein Chaot ist. Also ich finde, ich glaube nicht gut, wenn es wirklich extreme Gegensätze im Team, also einer in die Richtung schafft und der andere total in die andere. Ich glaube das funktioniert nicht. Aber gleich ein kleiner Ausgleich,*

wenn einer sehr strukturiert ist und der andere kann auch mal sagen“ du ein bisschen locker ganz es auch nehmen“ und dann geht es auch sich zwischen drin finden und eben das andere, das finde ich eigentlich auch noch wichtig oder gerad wenn man das Gefühl hätte, da ist die Person vielleicht eher etwas schwach, dann ist gut, wenn die andere das kann ausgleichen (Zeile 109–125).

Frau Bern nimmt Diversität aus einer komplementären Perspektive wahr. Sie orientiert sich zunächst an eigenen Bedürfnissen und nennt das Merkmal Fachwissen, das sie bei sich selbst als mögliches Defizit verortet, «weil ich es ja nicht so weiss». Sie offenbart ihren fehlenden pädagogischen Hintergrund ohne Schamgefühl. Das Fachwissen mittels Dritter für sich selbst zu sichern, ist für sie ein wichtiger Aspekt zum Auffüllen ihrer eigenen Führungsaufgaben. Weiter achtet sie auf Präzision im Arbeitsprozess und setzt auf Nachfrage ihre Aussage in Zusammenhang zu den wahrgenommenen Eigenschaften des Stellenpartners. Die gegensätzliche Zusammensetzung von Arbeitsteams schränkt sie im Folgenden wieder ein, als einen kleinen Ausgleich.

Diversität im Setting zur Personalwahl nutzt Frau Bern als Ausgleich von unterschiedlichen personellen Fertigkeiten und Fähigkeiten. Sie verfügt über eine klare und pragmatische Vorstellung von Teamarbeit. Mögliche Schwächen können mittels Stärken ausgeglichen werden. Ihre Aussage formuliert sie im Konjunktiv «wenn man das Gefühl hätte», was einerseits auf eine Unsicherheit hinweist und zum anderen auf die Wahrnehmung der Differenz mittels Bauchgefühl.

<u>Organisationskultur</u>

«Heterogenität haben wir drinnen»

Auf die Frage, ob in den Leitsätzen der Primarschulgemeinde Aussagen zu Diversität vorhanden sind, antwortet Frau Bern:

Ja. Heterogenität haben wir drinnen. Das ist das Thema mit der Kompetenzorientierung zusammen. Das ist für mich etwas sehr Wichtiges. So (.) auch das positive Menschenbild (..) die wertschätzende Haltung und wertschätzende Kommunikation (..) (ähm) Qualität im Unterricht, faire, aber auch strenge Beurteilung von den Lehrpersonen (Zeile 137–142).

Frau Bern stimmt zu und nennt den Begriff «Heterogenität». Er ist enthalten. Wie die Schulgemeinde mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler umgeht und welche Massnahmen, Projekte oder Haltungen vorhanden sind, bleibt offen. Die Betonung das ist «für mich etwas sehr Wichtiges» zeigt den Stellenwert der Thematik für Frau Bern. Es folgt eine Sequenz mit Aufzählung

von weiteren Aussagen, die sich auf die Haltung der Lehrpersonen und deren Unterricht bezieht. Vertiefungen oder Beispiele folgen nicht. Vielfalt nimmt Frau Bern aus ihrer Perspektive als Präsidentin wahr. Der Fokus richtet sich aber nicht auf die Entwicklung der Lehrpersonen, sondern auf die Schülerinnen und Schüler und deren Lernprozess.

Fremdwahrnehmung: Soziales Feld Auswahlkommission

Für die folgende Passage orientiert sich Frau Bern am ihr vorliegenden Diversitätsrad von Gardenswartz und Rowe (2010) und orientiert sich an den einzelnen Kategorien.

> *Ok. Ja, ähm. Also mit Ernst. Ernst ist ein Urgestein. Er weiss alles über die Schule xy. Ist schon im fortgeschrittenen Alter, geht Richtung Pensionierung demnächst, (.) frisch verheiratet, (..) ist, bin mir nicht ganz sicher, Kultur interessiert, seine Frau hat ein xy, wo er auch involviert ist, aber ich weiss nicht genau wie, kommt von xy, ist ein gesprächiger Typ, wo einfach kann witzig so reden, unterhalten ja eben, viel Berufserfahrungen, macht viel mit Routine und Erfahrung* (lacht) (Zeile 152–157).

Als erstes nennt sie die lange Berufserfahrung und das damit verbundene Wissen. Sie bezeichnet Ernst als Urgestein, als einer der schon lange da ist. In Verbindung mit dem langen Berufsleben in der Gemeinde, leitet sie dann zum Merkmal Alter über und nutzt wiederrum als Orientierungsrahmen die Pensionierung. Die Nennung vom Familienstatus frisch verheiratet und die Kenntnisse über Ernsts Frau offenbaren die Beziehungsebene. Als Vorgesetzte pflegt sie die beruflichen Kontakte. Vertiefte Kenntnisse zur beruflichen Tätigkeit oder privaten Aktivitäten, hat sie keine. Sie beschreibt ihn in Verbindung mit seiner Ethnizität, seinen individuellen Eigenschaften. Sie geniesst seine Witzigkeit und gesteht ihm die Rolle als Unterhalter ein. Die Andeutung der Metapher «Hahn im Korb» zeichnet ein Bild, indem Frau Bern die Spontanität, die Männlichkeit und die Erfahrung von Ernst ohne Schamgefühl bewundert. Für sie impliziert das einen hohen Stellenwert.

> *Der Herr Zwiebel (ähm) ist auch älter, ebenfalls nein noch an der Pensionierung, sehr (ähm) sehr sozial eingestellt zum Wohle auch von den Lehrpersonen, sehr besorgt.* (Zeile 161–163).

Das zweite Mitglied der Findungskommission beschreibt Frau Bern ebenfalls zunächst am Merkmal Alter und nutzt als Orientierungsrahmen die Pensionierungsgrenze. Sie beschreibt Herrn Zwiebel als sehr sozial und betont seinen väterlich-fürsorglichen Habitus für das Wohl der Lehrpersonen. Die Doppelbetonung zum Wohle und sehr besorgt, quasi eine Doppelbefürwortung, lässt

den Schluss zu, dass Frau Bern die Möglichkeit wahrnimmt, dass sie als Vorgesetzte die fürsorgliche Komponente nicht ausfüllt. Sie bewundert diese daher bei Herrn Zwiebel. Das auch deutet auf ein breites Spektrum hin. Welche weiteren Personen aber von Herrn Zwiebels Fürsorge profitieren, bleibt offen.

Eigenwahrnehmung im sozialen Feld

> (…) *mhm. (.) Ist noch schwierig (..) verheiratet, Mutter von einem Sohn, jetzt da Chef-funktion übernommen von einem recht grossen Laden, (.) mhm, (..) Berufserfahrung einerseits, gleichzeitig natürlich sehr wenig Wissen jetzt in der neuen Funktion (..)* (Zeile 169–171).

Die Eigenbeschreibung empfindet Frau Bern zunächst als schwierig. Sie überlegt genau, welche Angaben sie zu ihrer Person bekanntgeben möchte. Sie beginnt mit ihrem Familienstatus und bezieht sich dann auf ihre aktuelle berufliche Situation. Wiederrum betont sie, wie schon in vorherigen Passagen, ohne Schamgefühl und Rechtfertigungsdruck, das fehlende Wissen in ihrer derzeitigen Führungsposition. Gleichzeitig offenbart sich ihr das Minderwertigkeitsgefühl, dass sie den Anforderungen ohne vertiefte Kenntnisse nicht gewachsen ist. Eine tiefe Unsicherheit lässt sich identifizieren. Wissen ist für Frau Bern mit Macht verbunden. Welche Auswirkungen das fehlende Wissen und das damit verbundene Machtgefühl für Frau Bern haben, bleibt offen.

Das soziale Feld «Findungskommission» ist in der Perspektive von Frau Bern als Ergänzung zu ihren eigenen Fähigkeiten zusammengesetzt. Sie betont die soziale und fachliche Kompetenz der beiden männlichen Mitglieder. Das aus ihrer Sicht passende soziale Feld fördert die Infragestellung der bestehenden Denkstrukturen und bringt nicht übereinstimmendes Verhalten hervor.

Individuelle Erfahrungen

Auf die Frage nach ihren privaten Erfahrungen antwortet Frau Bern in unvollständigen Sätzen und mit zahlreichen Unterbrüchen.

> *Vielfalt (unv.) 3 Wörter, (..) Freundin mit einem behinderten Kind, (..) ähm (..) ja, sehr viele Reisen gemacht, weiter Weg, wo ich jünger gewesen bin, so in den letzten Jahren eher in der Nähe, letzten sind wir Kanada gewesen* (…) *Ja, dort so viele Kulturen erlebt, kennengelernt* (Zeile 186–189).

Sie beginnt mit dem Diversitätsmerkmal «Behinderung», macht eine Pause und überlegt. Sie vertieft das Merkmal nicht und lässt ihre privaten Erfahrungen offen. Sie erzählt von ihren Reisen, als sie jünger war und schliesst ihren Ge-

danken, dass sie nun eher Reisen in der Nähe unternimmt. Was sie unter Nähe versteht, bliebt offen. Sie erinnert sich dann aber an Ihre Reise nach Kanada, macht wieder eine Pause und bestätigt, dass sie dort viele Kulturen erlebt und kennengelernt hat. Eine Beispiel für ihre Erfahrungen macht sie nicht. Ihre Suchbewegungen implizieren, ohne detailreich zu sein, das Bild von unterschiedlichen privaten Erfahrungen.

Mögliche Diskriminierungsmomente im Setting der Personalauswahl

«Wo dann ein ungutes Gefühl bleibt»

Auf die Frage nach möglichen Diskriminierungen im Setting der Personalauswahl antwortet Frau Bern sehr ausführlich. Sie erzählt in ganzen und vollständigen Sätzen und es folgen keine Unterbrechungen. Anzunehmen ist, dass Sie im Verfahren sehr sicher ist und ihre Entscheidungskompetenz nutzen kann. Sie bewegt sich nun auf einem sicheren Terrain, wirkt gelöst, lacht herzlich und findet für sie eine naheliegende Begründung. Durch die Verwendung eines einfachen Erklärungsmusters wird deutlich, dass das Thema «Geschlecht» für Frau Bern eines ist, das einer Reflexion bedarf.

> B: *Das darf ich jetzt fast nicht laut sagen. Männer wo zu gut aussehen* (lacht)
> I: (lacht)
> B: *Es gibt so dann den Eindruck wie (lacht) das habe ich schon mal gehabt bei einem anderen Bewerber, das ist glaube ich Mister Schweiz gewesen also Mister Schweiz Kandidat und der hat noch ein Foto geschickt und da habe ich gesagt: Das geht nicht.*
> I: *Warum?*
> B: *Ja warum?*
> I: *Ja?*
> B: *Das überlege ich jetzt auch grad* (…) *was denn eigentlich der Auslöser ist* (…) *also da ist den, jetzt in dem Fall ist schon auf dem „vielleicht Biegeli“ gelandet, aber auch wegen anderen Gründen. ähm ich bin ehrlich nicht gesagt sicher, habe es mir nicht wirklich überlegt, ich glaube, es hat damit zu tun, dass eine gewisse Angst oder Unsicherheit da ist, ob er sich dann auf das Schaffen konzentriert.* (lacht)
> I: (lacht).
> B: (lacht). *Ja. Schon auch also je nach Bewerbungsfoto ähm (..) passt oder passt es nicht. Es ist wie im Vorstellungsgespräch entweder ist man (.) zu schick oder zu wenig schick und beides nicht unpassend. zu Schick noch eher aber das andere geht wie nicht. Und bei dem Foto finde ich, ist es das Gleiche. Also wenn es zu perfekt ist oder wirklich, was weiss ich bei der Gartenarbeit, es geht nicht. Oder es kommt darauf an, für was man sich bewirbt oder. Und ich glaube es auch das, wo mitspielt. Es ist so wie (.) leicht unpassend, wo dann vielleicht Fragen aufwirft: Schätzt er sich richtig ein oder hat er das*

> *Flair, spürt er was gebraucht wird. Ich glaube, es hat auch mit dem zu tun. Also wie also das ist dann wirklich auch bei Frauen, wenn mir das Foto überhaupt nicht passt. Eben in beide Richtungen. Wo dann ein ungutes Gefühl bleibt* (Zeile 225–248).

Sie ist sich bewusst, dass eine ihrer Aussagen diskriminierend verstanden werden kann. Daher stellt sie ihre Unsicherheit voran: «Das darf ich jetzt fast nicht laut sagen». Frau Bern greift auf stereotypisierende Zuschreibungen zurück, wenn sie das äussere Erscheinungsbild der Bewerber*in beschreibt. Die Antwort belustigt und beschämt sie zugleich. In der Fortsetzung der Passage nennt sie als Beispiel die Bewerbung eines ehemaligen «Mister Schweiz». Beim Anblick des Bewerbungsfotos entschiedet sie: «Das geht nicht». Die Verneinung beruht auf ihrem Bauchgefühl, konkrete Erfahrungen liegen nicht vor. Zunächst kann ihr Vorgehen auch nicht kognitiv erklären werden und verbleibt auf der emotionalen Ebene. Sie beendet die Passage mit ihrer Besorgnis zu Störungen im Arbeitsprozess. Frau Bern fürchtet im doppelten Sinn einen Autoritätsverlust. Ein in ihrer subjektiven Wahrnehmung gutaussehender Schulleiter kann Aufmerksamkeit erlangen, die Frau Bern als Störung in ihrer Führungsrolle interpretiert oder als Irritation für eine Frau. Die Irritationen stören ihren Arbeitsprozess, den sie als genaues Arbeiten bezeichnet. Das präzise Arbeiten bildet ein zentrales Anliegen von Frau Bern, das sie von ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und sich selbst einfordert. Präzision dient ihr zur Kompensation von fehlendem Professionswissen. Die Verwendung der Substantive «Angst» und «Verunsicherung» drücken ihre Sorge aus, da sie zur Erfüllung ihrer Aufgaben auf das Wissen in Form von Beratungen angewiesen ist, da diese ihr als Entscheidungsgrundlage dienen.

Als weiteres Kriterium nennt sie das Bewerbungsfoto, das sie nach den Kriterien passt oder passt nicht beurteilt. Als Beispiele nennt Sie dann die Kleidungswahl des Bewerbers/der Bewerberin und das Bewerbungsbild, an denen sie konkretisiert, was passt und was nicht passt. Frau Bern lässt sich ein weiteres Mal von Wahrnehmungen leiten und relativiert diese, indem sie als Orientierungsrahmen die Selbsteinschätzung des Bewerbers/der Bewerberin nimmt. Sie fällt aufgrund des Fotos ein Urteil über die optische Passung zur Organisation und deren fachliche Kompetenz (Kay, 2011, S. 252). Deutlich wird ebenfalls ihre Ambivalenz zwischen ihrem vorhandenen Diskriminierungsverständnis und ihren unguten Gefühlen, die letztendlich handlungsleitend sind.

Zusammenfassende Interpretation

Frau Bern kann als ruhige und reflektierte Interviewpartnerin bezeichnet werden. Die Erzählungen sind von Unterbrüchen, Pausen und der Nennung einzelnen Begrifflichkeiten gekennzeichnet. Sie überlegt sich ihre Wortwahl genau.

Ihre berufliche Situation als Schulpflegepräsidentin ist geprägt von einer tiefgreifenden Verunsicherung und einem gewissen Schamgefühl. Es zeigt sich, dass für Frau Bern die fachliche Kompetenz leitendes Motiv ihrer beruflichen Orientierung ist, über die sie selbst aber nur in begrenztem Mass verfügt. Pädagogisches Fachwissen scheint aus ihrer Perspektive eng verbunden mit der Akzeptanz in ihrer Führungsrolle. Als Konsequenz ist Frau Bern zur Erfüllung der an sie gestellten Anforderungen auf die Fachkompetenz der Schulleiter*innen angewiesen. Dies impliziert deutliche Auswirkungen auf den Auswahlprozess. In Ansätzen transferiert sie ihre vertieften Kenntnisse aus der Naturwissenschaft und den nachgewiesenen relevanten Funktionen Elastizität, Resilienz, Stabilität und Produktivität auf die Organisation Schule. Sie nutzt die vorhandenen Potenziale personeller und kultureller Vielfalt als Vorgesetzte. Der Fokus besteht allerdings im fachlichen Support für die eigenen Bedürfnisse. Diversität in der Personalauswahl versteht sie als das bewusste Zusammenfügen von unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sowohl in der personellen Zusammensetzung von Schulleitungstandems sowie im sozialen Feld der Findungskommission zeigt sich, dass sich Frau Bern auf die Zusammensetzung unter der Perspektive von Ergänzungen fokussiert. Vervollständigung kann als leitendes Diversitätsbild verstanden werden. So bilden die Fürsorge von Herrn Zwiebel, das Wissen sowie die Lebendigkeit von Herrn Ernst und das präzise Arbeiten von Frau Bern ein ideales soziales Feld für die Personalauswahl, indem ihr alle Voraussetzungen für ihre Entscheidungsfähigkeit zur Verfügung stehen. Frau Bern fokussiert auf die Unterschiede von Vielfalt.

Um keine Angriffsfläche zu bieten, folgt Frau Bern der Strategie, Beruf und Privatsphäre strikt zu trennen. Sehr wohl aber kennt sie den Familienstatus der Angestellten und sie zeigt mit einer gesunden Distanz Interesse und Kenntnisse. Folglich sind auch ihre Ausführungen zu den privaten Erfahrungen mit Vielfalt knapp und beziehen sich auf die Merkmalsausprägungen Behinderung und Ethnizität. Vertiefende Beispiele nennt sie keine.

10 Kontrastierung der Handlungsorientierungen nach Themenfelder

Aus den Fallanalysen ergeben sich verschiedene Themenfelder, die als Grundlage dienen, Deutungsmuster und Handlungsorientierungen und damit den Habitus der Interviewten in Bezug auf Diversität offen zu legen. Im Folgenden werden die vorausgegangenen Falldarstellungen vor dem Parameter «Diversität» miteinander verglichen. Als Themenfelder ergeben sich: Aufgaben und Kompetenzen, Diversitätsvorstellungen verbunden mit beruflichen und privaten Erfahrungshorizonten, Positionierungen im sozialen Feld und schliesslich Deutungsmuster zu Diskriminierungsmomenten im Setting der Personalauswahl. Dem Datenmaterial geschuldet ist die Tatsache, dass nicht jeder Einzelfall sämtliche Themenfelder abbildet. Das ist daher unproblematisch, da aus der kontrastierenden Zusammenschau dennoch Themenfelder und Handlungsorientierungen, die für den jeweiligen Interviewpartner zentral und entscheidend sind, herausgelesen werden können. Jeweils nach der Kontrastierung eines Themenfeldes wird eine Synopse der Ergebnisse in Tabellenform stehen, mit der zentrale Motive und Deutungsmuster schlagwortartig in komprimierter Form dargestellt werden (Baar, 2010, S. 326f.).

10.1 Kompetenzen und Aufgaben

Kompetenzen konkretisieren sich im Moment der Wissensanwendung und werden am erzielten Ergebnis der Handlungen messbar. Die Handlungen sind mehr oder weniger durch eine Handlungsanweisung oder einen Handlungsrahmen vorbestimmt. Situationsadäquat zu handeln setzt daher immer die Disposition zur Selbstorganisation voraus. Demzufolge sind Kompetenzen auch als Disposition zur Selbstorganisation physischen und psychischen Handelns gekennzeichnet, wobei unter Dispositionen die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation einer Tätigkeit verstanden werden (North, 2007, S. 179; Erpenbeck & Rosenstiel, 2007, S. 36). Geistige und oder physische Handlungen sind stets Subjekt-Objekt oder Subjekt-Subjekt Beziehungen. Selbstorganisiertes Handeln kann sich reflexiv auf die handelnde Person selbst beziehen und kann durch Aktivität und Willenskomponenten des Handelnden näher charakterisiert werden. Es kann sich auf eine gegenständliche Umwelt beziehen, auf deren fachlich-methodische Erfassung und Veränderung oder auf eine soziale Umwelt. Damit lassen sich grundlegende Kompetenzklas-

sen[194] (oft auch als Schlüsselkompetenzen bezeichnet) unterscheiden (Hofmann, Hellmüller, & Hostettler, 2016, S. 9).

Herr Niederberger

Herr Niederberger orientiert sich zunächst an den bisherigen Stelleninhabern und deren Aufgabenverteilungen. Kompetenzen verbindet er mit der Anpassung an die gewünschten Bedürfnisse zur Schulführung und differenziert entlang der Spanne «Administration bis Schulentwicklung». Folglich bedarf es Flexibilität seitens der Bewerber*innen. Der Habitus ist gebunden an das Rollenverständnis und kann als *Anpassungshabitus* betitelt werden, in dessen Rahmen ebenfalls die eigenen Vorstellungen eingefügt werden.

Martin

Im Gegensatz zu Herrn Niederberger versteht Martin unter den Kompetenzen die Passung der Bewerber*in zu den organisationalen Strukturen, wie beispielsweise unterrichtliche Erfahrungen auf einer Schulstufe und Personalführung der betreffenden Stufe. Eine Anforderungsanalyse wird nicht erstellt. Im Schulleitungstandem verfügt er über Entscheidungskompetenz und seine Stellvertretung[195] übernimmt die zugewiesenen personellen und administrativen Aufgabenbereiche. Die Handhabung von Entscheidungskompetenzen zeigt Parallelen zu Herrn Niederberger, indem beide diese als ihre Aufgabe interpretieren. Der Habitus kann ebenfalls an das Rollenverständnis gebunden werden, allerdings bilden die *strukturellen Gegebenheiten* das Motiv der habituellen Anpassung.

Frau Spirig

Frau Spirig fokussiert sich im Bewerbungsprozess auf die Beziehungskompetenz der Kandidaten, die sie mit der Personalführung verbindet. Als persönliche Merkmale nennt sie eine gute Menschenkenntnis und eine starke Führungspersönlichkeit, welche eine hohe Kritikfähigkeit aufweist. Sie orientiert sich einerseits an den möglichen Bedürfnissen der jungen Lehrerinnen und Lehrer

194 Alle aufgeführten Bezeichnungen für Kompetenzen werden im Singular und Plural benutzt. Der Singular bezeichnet die jeweilige Kompetenzgesamtheit, der Plural weist auf die Existenz von Teilkompetenzen hin (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007, S. 23).

195 In der Deutschschweiz existieren derzeit zwei Schulleitungsmodelle: 1. Co-Schulleitungen, in denen beide Mitglieder der Schulleitung gleichberechtig sind und 2. Stellvertretungen, in denen die Hauptschulleitung der/die Vorgesetzte(r) ist.

sowie an der möglichen Gegenwehr seitens der älteren Lehrpersonen. Mit der Gegenwehr verweist Frau Spirig auf das junge Berufsfeld «Schulleitung» und die flächendeckende Akzeptanz im Kollegium. Im Gegensatz zu Herrn Niederberger und Martin thematisiert Frau Spirig mögliche Konfliktpotenziale: «Ein Vorgesetzter, der auf dem Areal ist und quasi auf die Finger schaut. Ist also für die Alteingesessenen wahnsinnig schwierig» Folglich sind Kompetenzen zur Konfliktbewältigung verbunden mit einer Durchsetzungskraft zentral. Der Habitus kann als *Kompensationshabitus* beschrieben werden, da Frau Spirig zwischen ihren eigenen Erwartungen zur Führungskompetenz und den organisationalen Bedürfnissen einen Mittelweg fokussiert.

Frau Bern

Frau Bern verbindet die notwendigen Kompetenzen für die Schulleitungstätigkeit mit der Förderung der Unterrichtsqualität und der Sorge zum Wohl der Lernenden. Hierfür benötigt es eine Führungsperson, die über eine gute Menschenkenntnis, verbunden mit pädagogischem Fachwissen verfügt. Während Frau Spirig die Führungspersönlichkeit mit Durchsetzungskraft verbindet, ist für sie das pädagogische Fachwissen, verbunden mit Qualitätssicherung, zentral. Ihr Habitus ist von Qualitätsforderungen geprägt. Gemein ist beiden Schulpflegepräsidentinnen, Frau Spirig und Frau Bern, dass sie als Rahmen für ihr Verständnis die eigenen Bedürfnisse und Problemfelder der Schulgemeinde miteinbeziehen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass als Bezugsrahmen seitens der Findungskommission für die Kompetenzen der Bewerber*innen entweder entlang von Aufgabenbereichen oder von Bedürfnissen nach einer starken Führungspersönlichkeit bilden. Die Delegation der Führungsaufgaben dient unter anderem als politische Legitimation von Haltungen und Handlungen seitens der Findungskommission. Das Aufgabenfeld von Schulleitungen sowie die Kompetenzprofile an die Bewerber*innen sind vielfältig. Die Spannweite reicht von personalen, pädagogischen, Kommunikations- und Führungskompetenzen bis hin zu Organisationskompetenzen. In der Gesamtbetrachtung lässt sich ein leichter Fokus auf die personalen Fähigkeiten und Fertigkeiten rekonstruieren, die verbunden sind mit der Erwartung, dass mögliche Konflikte oder auch pädagogische Themen im Sinne der Schulpflege bearbeitet werden. Das Bild zu den Schulleitungsaufgaben und die dafür benötigten Fertigkeiten und Fähigkeiten kann als kohärentes Bild bezeichnet werden.

Tabelle 23: Synopse der Kontrastierung unter dem Gesichtspunkt: Kompetenzen der Bewerber*innen

	Zentrale Motive	Bezugsrahmen
Herr Niederberger	Rollenverständnis	inkorporierte Denkschemata als Erfahrungen, Alltagstheorien
Martin	Rollenverständnis	inkorporierte Denkschemata als Erfahrungen, Alltagstheorien
Frau Spirig	Führungskompetenz, Rollenverständnis	inkorporierte Denkschemata als Erfahrungen, Alltagstheorien
Frau Bern	Qualitätsentwicklung- und sicherung	Verunsicherungen, Alltagstheorien

Quelle: Eigene Darstellung

10.2 Diversität

Dass Erzählungen zu den Erfahrungen mit Vielfalt aus der beruflichen und privaten Perspektive einen Einfluss auf die Wahrnehmungen im Setting der Personalauswahl verfügen, erscheint naheliegend. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Haltung der Interviewten in der sozialen Welt, ihre Dispositionen, ihre Gewohnheiten, ihre Lebensweisen sowie ihre Einstellungen in der Personalauswahl das Bauchgefühl begründen und somit als handlungsleitend wirken. Die habituellen Präferenzen der Interviewten erzeugen den Wunsch nach der passenden Personalauswahl für die Institution Schule, in der die individuellen Wahrnehmungen der Einzelnen mit ihren Prinzipien des Urteilens und Bewertens einhergehen. Die spezifischen Milieus, wie beispielsweise das berufliche und private Feld, prägen die Wahrnehmungen. Demzufolge bewertet jedes Mitglied der Findungskommission im Moment der Personalauswahl die Diversitätsmerkmale auf Seiten des Bewerbers/der Bewerberin nach seinen «einverleibten Strukturen» (Bourdieu, 1987, S. 105). Die individuellen Erfahrungsräume münden in die Wahrnehmung der Diversitätsmerkmale und beeinflussen die Entscheidungen.

Herr Niederberger

Herr Niederberger nennt keine konkreten Vorstellungen zu Vielfalt. Die Fokussierung auf eigene Bedürfnisse verhindert ein umfassendes Diversitätsverständnis. Mit seiner paradox wirkenden Beschreibung zur Integration von Lehrerinnen und Lehrern in das geschützte Berufsfeld Schule fokussiert er sich auf

Unterschiede anhand der Kategorie *Behinderung*. Als Orientierungsrahmen dienen ihm die Erfahrungen im privatwirtschaftlichen Sektor. Zwar möchte er die Qualitäten einzelner Lehrerinnen und Lehrer als Vorgesetzter für die Schulen nutzen, doch in welcher Form lässt sich nicht rekonstruieren. Seine Aussage zur Entwicklung der Potenziale der Schülerinnen und Schüler steht im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Auftrag der Institution Schule und lässt folglich keine Rückschlüsse auf differenzierte Vielfaltsvorstellungen erkennen. Die privaten Erlebnisse bezieht Herr Niederberger ebenfalls auf eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten im musischen Bereich. Vielfalt betrachtet er als Disharmonien und deren Zusammenfügen. Harmonien stellen keine Herausforderung dar. Übertragen auf Diversität bedeutet dies, dass Herr Niederberger Diversität als Unterschiede wahrnimmt und seine Aufgaben in der Zusammenfügung dieser versteht. Die einseitige Charakterisierung «Diversität als Unterschiede» birgt aber die Gefahr, dass den unterschiedlichen, aber innerhalb der Gruppe homogenen Individuen, jeweils typische Eigenschaften und Verhaltensweisen dieser Gruppe zugeschrieben werden, wodurch bestehende Stereotypen und Vorurteile wiederum reproduziert und verstärkt werden können (Schulz, 2009, S. 30f).

Martin

Im Gegensatz zu Herr Niederberger sind Martins Vorstellungen zu Vielfalt eng mit seinen konkreten Erfahrungen als Praktikant mit einem Heim für physisch erkrankte Jugendliche verbunden. Diese beeinflussen ebenfalls die Wahl für seine berufliche Laufbahn und lassen die Integration von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern zu einem handlungsleitenden Motiv werden. Konkrete Handlungen lassen sich aber weder als Reallehrer noch als Gesamtschulleiter aus seinen Erzählungen rekonstruieren. Die Vielfältigkeit eines Personals beschreibt Martin anhand Kategorien *Alter* und *Geschlecht*, die er als Unterschiede beschreibt. Seine Führungsaufgabe verortet er, mit der Bildung eines gemeinsamen Nenners. Wie Herr Niederberger nennt er ebenfalls die Kategorie *Integration*. Als Erklärungsansatz kann die derzeitige Fokussierung der bildungspolitischen Debatte an der schweizerischen Volksschule herangezogen werden.

Frau Spirig

Frau Spirig verbindet Vielfalt mit ihrer Mutterrolle. Sie erlebt dank der guten Beziehung zu ihren erwachsenen Kindern Diversität aus deren Perspektive mit. Sie nennt die Kategorie *Alter* mit der Spanne von jung bis über 60-jährig. Ihre beruflichen Erfahrungen sind begrenzt, da sie selbstständig und allein tätig ist. In ihrer Rolle als Schulpflegepräsidentin nennt sie ein Zitat aus dem Internet

mit dem Merkmal *Ethnizität*. Konkrete Beispiele folgen nicht. Im Gegensatz zu Herrn Niederberger und Martin aber betrachtet sie die Diversität aus dem Blickwinkel der Schülerinnen und Schüler und deren Leistungsunterschiede. Sie nennt die Spanne von Hochbegabung bis zur Integration von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern. Während Herr Niederberger die Förderung der Potenziale als positive Stärkung beschreibt, nimmt Frau Spirig eher eine förderorientierte Perspektive ein. Sie nimmt Diversität als Unterschiede wahr. Im Gegensatz zu Martin und Herrn Niederberger verfügt sie über keinen eigenen Erfahrungsraum.

Frau Bern

Frau Bern versteht Vielfalt aus ihrer beruflichen naturwissenschaftlichen Perspektive und nutzt diese im Setting der Personalauswahl um die Gegensätze und verbindenden Elemente und Eigenschaften der Bewerber/Bewerberinnen wahrzunehmen. Sie umschreibt Diversität als kollektive Zusammensetzung, welche Ähnlichkeiten und Unterschiedlichkeiten beinhalten. Mit ihrer Charakterisierung, Diversität als Unterschiede und Gemeinsamkeiten, weist sie darauf hin, dass sämtliche Individuen mehrere Diversitätsdimensionen verkörpern und verschiedenen Gruppen angehören. Daraus folgt, dass zwischen Individuen sowohl Unterschiede in Hinblick auf die Diversitätsdimensionen, aber auch gleichzeitig Gemeinsamkeiten bezüglich einer anderen Diversitätsdimension bestehen können. Jedes Individuum verfügt demnach nicht über eine Gesamtidentität, sondern vielmehr über multiple Identitäten, die verschiedene Dimensionen der Diversität verkörpern und nicht mehr als konstant betrachtet werden können. Sie nennt das Merkmal *Kultur* und fokussiert dann ihre Aufzählungen auf Wertvorstellungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und pädagogisches Wissen. Während Martin sein Personal anhand der Kategorien *Alter* und *Geschlecht* wahrnimmt, Herr Niederberger sich auf die Beziehungsebene fokussiert, verfügt Frau Bern über differenzierte und genaue Wahrnehmungen bezüglich der ihr unterstellten Schulleiterinnen und Schulleiter, die sie als Gegensatzpaare beschreibt.

Zusammenfassend beziehen die Interviewten ihre Wahrnehmungen auf die Kerndimensionen von Diversity, wie *Alter*, *Geschlecht*, *Ethnizität* und *Behinderung*, die Gardenswartz und Rowe (1994, 2000, 2010) als innere Dimensionen bezeichnen. Trotz Unterstützungen mit dem Diversitätsrad ist erkennbar, dass mentale Bilder zum Begriff Diversität kaum rekonstruieren lassen. Dies lässt die mögliche Schlussfolgerung zu, dass Diversität von den Interviewten als Unterschied zum eigenen Bezugsrahmen verstanden wird.

Tabelle 24: Synopse der Kontrastierung unter dem Gesichtspunkt: Diversitätsvorstellungen

	Vielfalt als	Fokussierung	Bezugsrahmen
Herr Niederberger	Unterschied	Integration	Alltagstheorien
Martin	Unterschied	Integration	Alltagstheorien
Frau Spirig	Unterschied	Heterogenität	Alltagstheorien
Frau Bern	Unterschied und Gemeinsamkeit	Heterogenität	Diversitätskonstruktionen aus der Biodiversität

Quelle: Eigene Darstellung

10.3 Struktur des Feldes

Praktisches Handeln findet immer innerhalb eines spezifischen Feldes bzw. eines sozialen Kontextes statt und wird grösstenteils durch den Habitus bestimmt. Das soziale Feld ist folglich der Bezugsraum des Habitus. Bourdieu nimmt an, dass entwickelte Gesellschaften sich in einem «Ensemble von sozialen Feldern ausdifferenzieren (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 83f.). Felder stellen durch ihre jeweils eigene Logik voneinander abgrenzbare Handlungsbereiche sozialer Praktiken dar (Miebach, 2014, S. 255). Die Felder sind zwar selbstregulierend, wirken aber relational aufeinander ein (Behr, 2017, S. 101). Die Wechselwirkung bzw. das Passungsverhältnis von Habitus und Feld ist dabei zentral. Bourdieu (1989a, S. 406, Hervorgehoben v. Verf.) formuliert hierzu:

> Der Habitus realisiert, aktualisiert sich lediglich *in der Beziehung* zu einem Feld, wie auch ein und derselbe Habitus je nach Zustand des Feldes zu höchst unterschiedlichen Praktiken und Stellungsnahmen führen kann

Die Struktur des Feldes wird von Bourdieu als Machtverteilung beschrieben, indem die befindlichen Positionen festgelegt sind und die Akteure, ausgestattet mit unterschiedlichen Kapitalien, ihre Ziele verfolgen (Kajetzke, 2008, S. 57). In der vorliegenden Untersuchung wird das soziale Feld «Findungskommission» als ein dynamisches Feld verstanden, indem sich die Wahrnehmungen und Denkschemata den Spielregeln des Feldes anpassen können. Die Anpassungen im Feld verhindern das Infragestellen der bestehenden Denkstrukturen und bringen von den agierenden Personen ein zustimmendes Verhalten hervor. Die sich ähnelnden Habitus der Interviewten eines Feldes ermöglichen die Ausübung bestimmter Praktiken «ohne jede direkte Interaktion und damit

erst recht nicht ohne ausdrückliche Abstimmung […] weil die Form der Interaktion selbst den objektiven Strukturen geschuldet ist […]» (Bourdieu, 1987, S. 109). Die habituelle Vorgabe dient nicht nur der Orientierung innerhalb des gesellschaftlichen Möglichen, sondern verfügt darüber hinaus auch über sinnstiftende Funktionen (Bobeth-Neumann, 2013, S. 89f.). Die Art und Weise, wie ein sozialer Akteur an einem feldspezifischen Gesellschaftsspiel teilhat, in ihm verhaftet ist, wie er an es glaubt, bezeichnet Bourdieu als Illusio (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 129f.).

Herr Niederberger

Herr Niederberger beschreibt im sozialen Feld zunächst die Hierarchien. Die Führung des Vorgesetzten vergleicht er mit einem Verwaltungsratspräsidenten und sich selber als Chief Execute Officer (CEO). Die Positionen werden von beiden anerkannt und mit entsprechenden Aufgaben, fachlichen Kompetenzen und Machtzugeständnissen ausgestattet. Dementsprechend sind die strategischen und operativen Rollen mit den gegenseitigen Erwartungen ausgehandelt. Übertragen auf Bourdieu sind beiderseits die Spielregeln im Feld bekannt. Ihre Handlungen bauen auf ein übereinstimmendes Verhalten, das ein Infragestellen der bestehenden Denkstrukturen ausschliesst. Die sich ähnelnden Habitus ermöglichen die Ausübung bestimmter Praktiken «ohne ausdrückliche Abstimmung» (Bourdieu, 1987, S. 109). Ebenso besteht im Umgang mit Emotionalitäten eine Übereinkunft. Beide erachten die Beziehungsebene und die damit verbundene Anerkennung als zentrales Element der Zusammenarbeit. Übertragen auf Bourdieu eignen sie sich «soziales Kapital» an, da dieses nicht durch Institutionalisierung auf Dauer gesichert ist» (Bourdieu, 1980, S. 3). Die Erlangung von sozialem Kapital ist mit der Begabung verknüpft, Verbindungen zu anderen Mitgliedern des Feldes zu unterhalten. Die Kapitalform ist das Ergebnis sozialer Beziehungen, deren Wirkungsfähigkeit als symbolisches Kapital die Anreicherung vom eigenen kulturellen und ökonomischen Kapital ist. «Für die Reproduktion von Sozialkapital ist eine unaufhörliche Beziehungsarbeit in Form von ständigen Austauschakten erforderlich, durch die sich die gegenseitige Anerkennung immer wieder neu bestätigt» (Bourdieu, 1992a, S. 67). Das soziale Kapital eignet sich zur Interpretation des unterschiedlich grossen Erfolges, «den Menschen trotz vergleichbarer Ausstattung mit ökonomischem und kulturellem Kapital erzielen» (Koller, 2004, S. 146). Bourdieu bezeichnet das weitreichende Potenzial «Multiplikator Effekt auf tatsächlich verfügbares Kapital» (Bourdieu, 1992a, S. 64), für dessen Akkumulation die Akteure unterschiedliche Strategien anwenden. Die Taktik der konstanten Kontaktpflege von Herrn Niederberger, erscheint ausserhalb des Feldes – und bei Unkenntnis der ihm zugrundeliegenden Spielregeln – unwirtschaftlich, «während sie im Rah-

men der umfassenden Logik des sozialen Austausches eine sichere Investition (darstellen), deren Profile über kurz oder lang in monetärer oder anderer Gestalt wahrgenommen werden können» (Bourdieu, 1992a, S. 72). Bourdieu stellt die komplexe Konstruktion dieser Tauschakte dar, deren Gelingen davon abhängt, den tatsächlichen Zweck zu verschleiern, angemessene zeitliche Abstände einzuhalten und die «mechanischen Gesetze des Zyklus der Wechselseitigkeit (als) unbewusste Grundlage der Verpflichtung zum Schenken, der Verpflichtung zum Gegenschenken und der Verpflichtung der Annahme» (Bourdieu, 1987, S. 180) anzuerkennen (Bobeth-Neumann, 2013, S. 97). Für Herrn Niederberger bedeutet der eigentliche Zweck, dass er sich an der Kommunikation und an den Entscheidungsprozessen partizipieren kann. Damit verbunden sind Freiräume für die persönliche Entwicklung und das Ausgestalten der Führungsrolle basierend auf Vertrauen, das die Selbstwirksamkeit sowie die Autonomie erhöht. Das Bedürfnis nach Autonomie beschreibt die tief im Organismus verwurzelte Tendenz zur Selbstregulation der eigenen Handlungen und der Kohärenz seiner Verhaltensziele (Deci & Ryan, 2000, 2008). Der Illuiso, d. h. die Art und Weise, wie Herr Niederberger an dem feldspezifischen Gesellschaftsspiel partizipiert, wie er an es glaubt, zeigt sich an der Selbstdarstellung. Er versteht sich in der Rolle als Entwickler, mit der er die Schule gestalten möchte. Hierfür präsentiert er sich, seine Fähigkeiten und sein Wissen. Das soziale Feld, in diesem Falle das Kollektiv Herr Niederberger und der Vorgesetzte, verhindert die Infragestellung der bestehenden Denkstrukturen und bringt nicht nur feldkonformes, sondern auch ein mit dem Agieren übereinstimmendes Verhalten hervor. Anpassungen sind im Bereich der politischen Zugehörigkeit des Vorgesetzten zu rekonstruieren. Obwohl Herr Niederberger aufgrund der verfügbaren kulturellen Kapitalien die politische Haltung des Vorgesetzten in Frage stellt, nutzt er zur Relativierung dessen soziokulturellen Hintergrund «dementsprechend eigentlich gar nicht in der Schweizerischen Volkspartei (SVP) verwurzelt von seinem Gedankengut» (Herr Niederberger, Zeile 216–226). Herrn Niederbergers Akzeptanz von neuen Denkstrukturen ergänzen die ursprüngliche habituelle Prägung, ohne sie zu überschreiben. Sein Erhalt der primären Beschaffenheit des Habitus kann sich bei einem avisierten sozialen Emporkommen als obstruktiv erweisen. Bourdieu versteht einen sozialen Aufstieg als eine vorwiegend positionelle Optimierung eines Akteurs innerhalb seines ursprünglichen Feldes. Grundlegend für diese Verschiebung ist die Tatsache, dass sich eine Position stets ausschliesslich in der Abgrenzung zu anderen Positionen sowie durch die wechselseitige Platzvergabe durch andere Akteure, also durch Unterschneidungen und Zuweisungen, bestimmen lässt.

Martin

Martin thematisiert mit seiner Führungsrolle die Kategorie *Geschlecht* und nimmt damit eine männliche Perspektive ein. Er versteht sich als Vorgesetzter, dessen Rolle mit Wissen, Diplomatie und mit Befugnissen ausgestattet ist. Das soziale Feld der Findungskommission ist geprägt von Homogenität und übereinstimmenden Denkstrukturen, Wahrnehmungen und Verhaltensweisen. Im Gegensatz zu Herrn Niederberger und seinem Vorgesetzten ist aber die ebenfalls männlich konnotierte Kommission durch die Vermischung privater und beruflicher Beziehungen gekennzeichnet. So verbindet Martin mit einem Mitglied der Kommission[196] eine freundliche Beziehung, in der die Kategorien wie *Lebensgewohnheiten, Familienstand, Berufserfahrung, Ausbildung, Gewohnheiten und Freizeitverhalten* übereinstimmen und beidseitig gepflegt werden. Nach Gardenswartz und Rowe (1994, 2010) zählen die genannten äusseren Dimensionen als Erscheinungsformen, deren Ausprägungen mittelbar oder unmittelbar durch bewusste Entscheidungen des Individuums verändert oder beeinflusst werden können (ebd., S. 35). Ebenfalls besteht mit der Fokussierung auf die Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer Lernbeeinträchtigung eine übereinstimmende Haltung und Sichtweise. Übertragen auf Nohl (2010) bewegen sich Martin und Robert im selben sozialen Milieu, da sie beispielsweise ihr Alltagsleben nach ähnlichen moralischen und geschmacklichen Prinzipien führen. Sie verfügen über ähnliche Vorstellungen über die Art, wie man zusammenlebt, wie man seine Freizeit verbringt oder über das, was in ihrem beruflichen Feld wesentlich ist (Bremer, 2007, S. 118). Die strukturidentischen Erfahrungen fungieren als eine Art Brille, durch die der Alltag betrachtet und Partizipation daran eröffnet wird. Dabei müssen die milieubezogenen Erfahrungen, die «kollektiven Erlebnisschichten» (Bohnsack, 2010, S. 63), nicht in konkreten gemeinsamen Erlebnissen gemacht werden, sondern lediglich gleichartig sein. Die Erfahrungen stellen eine Verbindung zwischen Ihnen her. Im Falle von Martin und Robert bilden ihre Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit einer Lernbeeinträchtigung eine gemeinsame Verbindung. Obwohl sie in unterschiedlichen Kontexten und Lebensabschnitten erfolgte, bezeichnen sie beide als prägend für ihre berufliche Laufbahn. Sie bilden eine gemeinsame Haltung. Dementsprechend sind zwischen Martin und Robert keine Anpassungen im sozialen Feld zu rekonstruieren. Das Feld ist gekennzeichnet als soziales Milieu mit Homogenität und überstimmenden Verhaltensweisen.

[196] Die folgenden Aussagen lassen sich anhand eines Interviews mit Robert als Mitglied der Findungskommission und Martin aus den empirischen Daten rekonstruieren.

Frau Spirig

Frau Spirig versteht sich in ihrer Führungsrolle als «Mitgestalterin». In der sozialen Interaktion der Personalauswahl passt sie sich mit ihren stereotypen Erwartungen an die Mitglieder der Findungskommission an (Spencer, Steele, & Quinn, 1999, S. 10f.). Im Gegensatz zu Herrn Niederberger fokussiert sie sich nicht auf die Selbstdarstellung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Vielmehr stellt sich Frau Spirig als zurückhaltende Präsidentin dar, die Personalentscheidungen gemeinsam mit den Mitgliedern der Findungskommission fällt. Das soziale Feld «Findungskommission» zeichnet sich durch Harmonie, gegenseitige Unterstützung und wechselseitige Stärkung aus. Ein Infrage stellen der bestehenden Denkstrukturen wird mittels der vorhandenen Ausgeglichenheit verhindert und folglich entwickelt sich ebenfalls, wie bei Herrn Niederberger und seinen Vorgesetzten, ein übereinstimmendes Verhalten. Während Herr Niederberger und sein Vorgesetzter mittels der Beziehungsgestaltung ihr Verhaltensweisen anpassen, wählt Frau Spirig hierfür die Kommunikation mit den zwei weiblichen Mitgliedern der Findungskommissionen. Die Prozessgestaltung der Personalauswahl und Unstimmigkeiten in der Wahrnehmung der Bewerber*innen werden mit wertschätzender Kommunikation geklärt. Die habituelle Vorgabe dient nicht nur der Orientierung innerhalb des gesellschaftlichen Möglichen, sondern verfügt darüber hinaus auch über sinnstiftende Funktionen. Frau Spirig, Frau Mettler[197] und Frau Schwander[198] handeln innerhalb eines Feldes, in dem alle drei verhaftet sind. Die Entscheidung zur Teilhabe impliziert das Interesse an feldspezifischen Sinn- und Wertstiftungen sowie die Übernahme des feldspezifischen Habitus (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 129f.).

Frau Bern

Wie Frau Spirig und Herr Niederberger verfügt Frau Bern über keinen pädagogischen Hintergrund. Während Herr Niederberger diesen mittels der Beziehungsgestaltungen und Macht kompensiert und Frau Spirig diesen nicht thematisiert, ist für Frau Bern das fehlende Wissen ein zentraler Punkt. Zum einen definiert sie ihre Führungsrolle mittels der Disponibilität von Wissen. Zum anderen nimmt sie als Naturwissenschaftlerin ihre Umwelt differenziert wahr und nutzt das soziale Feld zur Kompensation. Folglich setzt sich das soziale Feld heterogen, bestehend aus unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten,

[197] Frau Mettler ist ein Mitglied der Schulpflege.

[198] Frau Schwander ist als Leitung der Schulverwaltung ebenfalls Mitglied in der Findungskommission. Sie stand für ein Interview nicht zur Verfügung.

zusammen. Inwiefern die Heterogenität der Findungskommission nicht feldkonformes Verhalten begünstigt, lässt sich nicht rekonstruieren.

Zusammenfassend lässt sich darstellen, dass trotz unterschiedlicher Positionierungen der Akteure im sozialen Feld homogene Strukturen entstehen. Die geschlechtlich gemischte Findungskommission hingegen agiert heterogen im sozialen Feld.

Tabelle 25: Synopse der Kontrastierung unter dem Gesichtspunkt: Positionierung im sozialen Feld

	Geschlechterverteilung im Feld	Strukturmerkmale im sozialen Feld	Feldstruktur
Herr Niederberger	rein männlich	Beziehung, Partizipation	homogen
Martin	rein männlich	Beziehung, Partizipation	homogen
Frau Spirig	rein weiblich	Kommunikation, Partizipation	homogen
Frau Bern	männlich und weiblich	Kompensation, Wissen	heterogen

Quelle: Eigene Darstellung

10.4 Diskriminierungen

Aus der soziologischen Perspektive wird Diskriminierung als Ungleichbehandlung d. h. «ungleiche, herabsetzende Behandlung anderer Menschen verstanden» (Hartfiel, 1976). Sie stellt sich entlang bestimmter Konstruktionen her, wie beispielsweise *Alter*, *Geschlecht*, *Herkunft* und nimmt Bezug auf eine Gruppenzugehörigkeit (Höher & Höher, 2007, S. 224).

Jary und Jary (1991, S. 166) sagen dazu:

> Discrimination (is) the process by which is a member, of a socially-defined group, or are, treated differently (especially unfairly) because of his/her/their membership of that group. To be selected for less favourable treatment, a social group may be constructed by reference to such features as race, ethnicity, gender or religion.

Diskriminierung drückt sich nicht nur in ungleichem, herabsetzendem Verhalten aus, sondern auch in dem Vorenthalten von Ressourcen und Gratifikationen gegenüber einer bestimmten sozialen Gruppe (Giddens, 1993, S. 741). In diesem Sinne ist eine bewusst vorgenommene Diskriminierung «ein Mittel […]

zur Ausschliessung anderer von sozialen Chancen und Einflussmöglichkeiten» (Hartfiel, 1976, S. 132). Somit erhält der Diskriminierungsbegriff seine Bedeutung im Kontext mit postulierten Gleichheitsgrundsätzen in der Gesellschaft. Aufmerksamkeit benötigen auch subtile Mechanismen im Alltagshandeln, die Ungleichbehandlung und Benachteiligungen zur Folge haben und die von den Betroffenen nur schwer kommuniziert und rekonstruiert werden können (Höher & Höher, 2007, S. 224ff.). Im Kontext zur vorliegenden Untersuchung erfolgt die Kontrastierung vor der Hintergrundfolie Diskriminierung in Hinblick auf die Reflexionsfähigkeit der Interviewten. Diskriminierung wird im Diversitätsansatz als eine Barriere für den Austausch zwischen Menschen und für deren Entfaltung und Partizipation verstanden. Der Abbau von Diskriminierungen ist somit mit der Förderung von Vielfalt verknüpft (Rosenstreich, 2011, S. 233).

Herr Niederberger

Herr Niederberger nennt keine Diskriminierungsmomente im Setting der Personalauswahl. Er erläutert keine Irritationen, ausgelöst durch die Bewerber*innen. Seine Wahrnehmung wird mittels Überzeugung in den Bereichen Handlungen und Haltungen gesteuert. Im Zusammenhang zur Bildung von Stereotypen ist dabei aus motivationaler Perspektive zu erkennen, dass Herrn Niederbergers Stereotype unter anderem dazu dienen, seinen Selbstwert sowie seine positive soziale Identität zu erhalten. Aus diesem Grunde ist er motiviert, seine zu diesem Zweck entwickelten stereotypen Überzeugungen nicht infrage zu stellen (Petersen, Stahlberg, & Frey, 2006). Auch aus kognitiver Perspektive ist zu erwarten, dass Herr Niederberger seine einmal etablierten Stereotype eher verfestigt (Quinn, Macrae, & Bodenhausen, 2003). Ferner führen die Stereotype dazu, dass Herr Niederberger solche Informationen selektiv sucht und diejenigen Steroetype in ihrer Bedeutung höher einschätzt, welche ihren Annahmen entsprechen (Wilder, Simin, & Myles, 1996).

Martin

Im Gegensatz zu Herrn Niederberger nimmt Martin Diskriminierungen im Setting der Personalauswahl wahr. Er bezeichnet Diskriminierungen als Störungen, die auf seinen Beobachtungen beruhen und welche er als fehlende Authentizität seitens der Bewerber*in identifiziert. Diskriminierungen bilden für ihn einen Gegensatz zu seinen Erwartungen und gewünschten Verhaltensweisen. Dementsprechend nimmt er Störungen als Unterschiede zu dem von ihm gesetzten Bezugsrahmen wahr. Homogen wirkende Antworten wertet er als Standardisierung, deren Wahrheitsgehalt er bezweifelt. Martin bildet Stereo-

type, die aus «Salience Effekten» bei der Wahrnehmung resultieren. «Salience Effekte» sind von Bedeutung bei der Bildung von sogenannten illusorischen Korrelationen, also Wahrnehmungen zwischen zwei Variablen (Fremdgruppe und bestimmtes Verhalten), was tatsächlich nicht existiert. Dies führt dazu, dass illusorische Korrelationen entstehen und Martin das Ausmass möglicher negativer Verhaltensweisen der Bewerber*in überschätzt (Petersen & Six, 2008, S. 21f.).

Frau Spirig

Frau Spirig verbindet Diskriminierungen mit ihren Assoziationen beim Lesen des Bewerbungsdossiers. Ihr Bauchgefühl und ihre Vorstellungen vermitteln ihr bestimmte Annahmen bezüglich der Persönlichkeitsmerkmale, wie auch der Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ihre subjektiven Wahrnehmungen kategorisieren zum einen die eigene soziale Umwelt in Eigen- und Fremdgruppen, mit dem Ziel eine positive soziale Zugehörigkeit zur Findungskommission herzustellen. Wie bei Herrn Niederberger minimiert der Kategorisierungsprozess die Verschiedenheiten und stärkt Frau Spirigs soziale Identität. Zum anderen beeinflussen Frau Spirigs Stereotype die Wahrnehmung und Beurteilung der Kandidaten*innen. Bei der Aufnahme, Speicherung und Erinnerung von Informationen bevorzugt sie Sachverhalte, welche mit dem Stereotyp konsistent sind. Ambivalente Informationen werden dahingehend interpretiert, dass sie mit dem Stereotyp konform erscheinen (Petersen & Dietz, 2006, S. 110). In der sozialen Interaktion der Personalauswahl passt sich Frau Spirig mit ihren stereotypen Erwartungen an ihre Interaktionspartner an (Spencer, Steele, & Quinn, 1999, S. 10f.).

Frau Bern

Frau Bern lässt sich mittels ihrer Wahrnehmungen leiten und neigt, wie Frau Spirig zu stereotypisierenden Zuschreibungen im äusseren Erscheinungsbild seitens der Bewerber*in. Sie schlussfolgert von der optischen Passung auf die fachliche Kompetenz. Ihre Wahrnehmungen lösen bei ihr Irritationen aus, die sie zunächst als Störung der geforderten Präzision im Arbeitsprozess interpretiert. Präzision dient ihr zur Kompensation von fehlenden Professionswissen. Die Verwendung der Substantive Angst und Verunsicherung drückt ihre Sorge aus, da sie ist zur Erfüllung ihrer Aufgaben auf das Wissen in Form von Beratungen angewiesen ist, da diese ihr als Entscheidungsgrundlage dienen. Zum einen können sich Personen, geleitet durch ihre Stereotype, Fremdgruppenmitgliedern gegenüber in einer Weise verhalten, die bei diesen mit dem Stereotyp konforme Verhaltensreaktionen geradezu hervorrufen und damit letztlich das

ursprüngliche Stereotyp bestätigen (sich selbsterfüllende Prophezeiung). Zum anderen können Mitglieder bestimmter Gruppen dazu gebracht werden, mit einem gängigen Stereotyp konforme Verhaltensweisen zu zeigen, allein indem sich die Gruppenmitglieder der jeweiligen Stereotype über ihre Gruppe bewusst sind (Spencer, Steele, & Quinn, 1999, S. 10f.).

Zusammenfassend begünstigt der eigene Bezugsrahmen die Entstehung von Diskriminierungen und wirkt für alle Akteure handlungsleitend. Bei allen Akteuren bilden Stereotypisierung das zentrale Muster im Umgang mit Unterschieden. Merkmalsgruppen werden entlang der Differenz von *normal* und *fremd* hierarchisiert. Gleichzeitig sind Normalitätskulturen ein Bestandteil aller Organisationskulturen (Schulz, 2009, S. 29) Dabei besitzen unterschiedliche Merkmale jeweils unterschiedliche Bedeutungen in unterschiedlichen Kontexten im Zugang zu Ressourcen (Döge, 2008, S. 29).

Tabelle 26: Synopse der Kontrastierung unter dem Gesichtspunkt: Diskriminierung

	Muster	Wahrnehmung
Herr Niederberger	Stereotypisierung	keine Aussage
Martin	Stereotypisierung	fehlende Authentizität, Homogenität als Standardisierung
Frau Spirig	Stereotypisierung, Bauchgefühl	Zusammenspiel von Bild und Text im Dossier und die Präsentation im Setting der Personalauswahl
Frau Bern	Stereotypisierung, Bauchgefühl	Erscheinungsbild, Auftreten (Kleidung)

Quelle: Eigene Darstellung

10.5 Zusammenfassung zur Kontrastierung der Handlungsorientierungen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der oben aufgeführten Aspekte zusammengefasst und in Relation zueinander gesetzt. Aus der Positionierung, die Bedeutung der Kategorien Diversitätsvorstellungen und Diskriminierungsmomente ergeben sich Hinweise auf die Wahrnehmung von Diversitätskonstruktionen, die das Selbstbild der Interviewpartner, aber auch deren Positionierung im sozialen Feld bestimmen und prägend für eine diversitätsgerechte Personalauswahl sind (Baar, 2010, S. 365). Schliesslich kann auch aufgezeigt werden, welche möglichen Faktoren Anpassungen im sozialen Feld beeinflussen.

Herr Niederberger

Herr Niederberger bringt als Quereinsteiger in das Berufsfeld Schulleitungen seine Erfahrungen aus der Privatwirtschaft in die Organisation Schule hinein. Seine Offenheit und Begeisterungsfähigkeit für Aufgabenbereiche wie Schul- und Personalentwicklung münden in einer auf Erfahrung aufbauenden Offenheit gegenüber Diversitätskonstruktionen. Sein beruflicher Habitus ist geprägt von einer integrativen Haltung und der Aussage: «Alles muss ermöglicht werden». Inkorporierte Denkschemata und Alltagstheorien dienen ihm dabei zur Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit sowie ethnischen Ordnungs- und Bewertungsmustern, die das Hervorbringen seiner Handlungen anleiten (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 112f.). Alltagstheorien spiegeln seine persönlichen Erfahrungen mit Vielfalt, die er als Unterschiede mit den Kategorien *Geschlecht, Alter* und *Behinderung* zum eigenen Bezugsrahmen auffasst. Seine Führungsaufgabe verortet er folglich in der Zusammenfügung von Unterschieden zu einer «harmonischen Komposition», die er einerseits als Ergänzung der einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie deren Integration in die Organisation Schule versteht. Die Feldstruktur innerhalb der Findungskommission kann sowohl in Bezug auf die geschlechtliche Verteilung als auch auf die Positionierung der einzelnen Akteure als homogen bezeichnet werden. Das spezifische Milieu des beruflichen Feldes wirkt zunächst bei Herrn Niederberger und seinem Vorgesetzten different prägend auf die Wahrnehmungen. Beide bewerten im Augenblick der Personalauswahl die Diversitätsmerkmale auf Seiten des Bewerbers/der Bewerberin nach den «einverleibten» (Bourdieu, 1976, S. 200) Strukturen und Mechanismen der Wahrnehmung, Denkweisen und Handlungen. Die einzelnen individuellen Erfahrungsräume münden in die Wahrnehmung der Diversitätsmerkmale und beeinflussen ihre Entscheidungen. Die eigengesetzliche Bewältigungsform beider Akteure erfolgt jedoch «nicht losgelöst vom vorhandenen sozialen Umfeld […], denn dieses Feld macht bereits definitorische Vorgaben […]» (Friebertshäuser, 1992, S. 302). Das passende soziale Feld – in diesem Falle das Kollektiv Herr Niederberger und sein Vorgesetzter, verhindert die Infragestellung der bestehenden Denkstrukturen und bringt nicht nur feldkonformes, sondern auch ein mit diesem übereinstimmenden Verhalten hervor. So besteht im Umgang mit Emotionalitäten eine erkennbare Übereinkunft. Beide erachten die Beziehungsebene und die damit verbundene Anerkennung als zentrales Element der Zusammenarbeit. Die feldkonformen Anpassungen ermöglichen Herrn Niederberger die Partizipation an Entscheidungsprozessen, Freiräume für die persönliche Entwicklung und das Ausgestalten seiner Führungsrolle. Diskriminierungen sind aufgrund des feldkonformen Verhaltens in Herrn Niederbergers Wahrnehmung nicht vorhanden.

Zusammenfassend bewegt sich Herr Niederberger in einem Spannungsfeld zwischen der Bewältigung sozialer Unterschiede, wie das Alter, Geschlecht und Behinderung im Sinne von Managing Diversity, verbundenen mit der ihm zugeschriebenen Rolle und der Anpassung im sozialen Feld mittels Anerkennung und Beziehung. Er zielt in seinem Führungsverhalten auf die Vermeidung, Milderung und Beseitigung von Nachteilen einzelner Personen. Sein Führungsverhalten gegenüber dem Lehrerkollegium ist ebenfalls vom Motiv Beziehung gekennzeichnet. Hier verschränken sich die beruflichen Diversitätserfahrungen und das Handlungsspektrum im Umgang miteinander. Seine private Bewältigungsstrategie ist folglich ebenfalls der bewusste Umgang mit Vielfalt, verbunden mit seiner Überzeugung des harmonischen Zusammenfügens von Disharmonien zu einem Ganzen. Den Versuch einer Selbstlegitimation unternimmt er mehrmals, indem er die Bedeutung seiner Handlungsweisen für die Organisation hervorhebt.

Martin

Der berufliche Habitus von Martin ist geprägt von Entscheidungsmacht und der Gestaltung einer gemeinsamen Haltung innerhalb der Organisation. Als männlicher Schulleiter gebührt ihm Respekt und Anerkennung, die ihm auch vom weiblichen Kollegium entgegengebracht wird. Diversitätskonstruktionen nimmt Martin, wie Herr Niederberger, als Unterschiede im Sinne des Diversity Managing ebenso mit den Kategorien *Alter*, *Geschlecht* und *Behinderung* wahr. Das Handlungsrepertoire schöpft er aus privaten sowie beruflichen Erfahrungen und Alltagstheorien. Sein beruflicher Habitus in Bezug auf Diversität kann mit «Ausgeglichenheit »bezeichnet werden. Die Geschlechterverteilung innerhalb der Findungskommission ist homogen – rein männlich. Zusätzlich verstärkt sich diese Homogenität in der Feldstruktur, da Martin und Robert (Mitglied der Findungskommission) sich im selben sozialen Milieu bewegen. Sie gestalten ihr Alltagsleben nach ähnlichen moralischen und geschmacklichen Prinzipien und verfügen über ähnliche Vorstellungen über die Art, wie man zusammenlebt, wie man seine Freizeit verbringt oder über das, was in ihrem beruflichen Feld wesentlich ist (Bremer, 2007, S. 118). Die strukturidentischen Erfahrungen fungieren als eine Art Brille, wie Diversitätskonstruktionen wahrgenommen werden. Dementsprechend erfolgt die Wahrnehmung von Diskriminierungsmomenten im Bezugsrahmen zur eigenen Person mit Homogenitätsansprüchen.

Frau Spirig

Anders Frau Spirig: Im Gegensatz zu Herrn Niederberger und Martin nimmt Frau Spirig Diversitätskonstruktionen über dritte Personen und Medien wahr,

die in unterschiedlicher Art und Weise an sie herangetragen werden. Dementsprechend betrachtet sie Diversität aufgrund eingeschränkter Erfahrungen aus einer distanzierten Perspektive, die von Unterschieden in den Kategorien *Alter, Ethnizität und Integration verbunden mit dem Leistungsvermögen* geprägt sind. Konkrete Handlungen zum Umgang mit den Unterschieden lassen sich nicht rekonstruieren. Sie überträgt aber ihre Vorstellungen an den Kandidat*in indem sie eine starke Führungspersönlichkeit mit einem «breiten Rücken» wünscht. Inwiefern sie damit ihre eigenen Aufgaben als Führungsperson Präsidentin auf die Schulleitungstätigkeit überträgt, bleibt offen. Das soziale Feld der Findungskommission ist in der Geschlechterverteilung rein *weiblich* zusammengesetzt und zeichnet sich durch Ausgeglichenheit, gegenseitige Unterstützung wie gegenseitige Bestärkung aus. Ein Infragestellen der vorhandenen Denkstrukturen, Sichtweisen und Wahrnehmungen wird aufgrund der vorhandenen Ausgeglichenheit untereinander verhindert. Die Anpassung der einzelnen Akteure an das soziale Feld erfolgt im Gegensatz zu Martin nicht über die äusseren Dimensionen des Diversitätsrads von Gardenswartz und Rowe (1994, 2000, 2010), sondern mittels Kommunikation. Dabei dient ihnen die habituelle Vorgabe nicht nur der Orientierung innerhalb des gesellschaftlichen Möglichen, sondern verfügt auch über sinnstiftende Funktionen mit der Übernahme des feldspezifischen Habitus (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 129f.). Das Zusammenspiel von Assoziationen und Erwartungen nach dem Lesen des Bewerbungsdossiers sowie dem Bauchgefühl während des Bewerbungsgesprächs lösen bei Frau Spirig Diskriminierungsmechanismen aus. Ihre subjektiven Wahrnehmungen kategorisieren sie zu Gunsten ihrer Erwartungen bezüglich der Aufgaben und Kompetenzen an die Bewerber*in.

Frau Bern

Ganz anderes Frau Bern. Sie interpretiert Diversität als eine Komposition aus Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten, bei der das Individiuum mehreren Diversitätsdimensionen und verschiedenen Gruppen angehört. Sie nennt eine Vielzahl von Merkmalen wie beispielweise *Kultur* und fokussiert auf Wertvorstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Während Martin und Herr Niederberger das ihnen unterstellte Lehrerkollegium anhand der Kategorien «Geschlecht, Alter und Behinderung» wahrnehmen, verfügt Frau Bern über differenzierte und genaue Wahrnehmungen bezüglich der ihr unterstellten Schulleiterinnen und Schulleiter, die sie Gegensatzpaare beschreibt. Ihre Position im heterogenen sozialen Feld ist trotz der verfügbaren Entscheidungsmacht von Unsicherheit gekennzeichnet. Diversität nutzt sie zur Kompensation der auftretenden Unsicherheit mittels der Nutzung des verfügbaren und vorhandenen Wissens der Schulleitungen.

10.6 Ableitung von Typologien

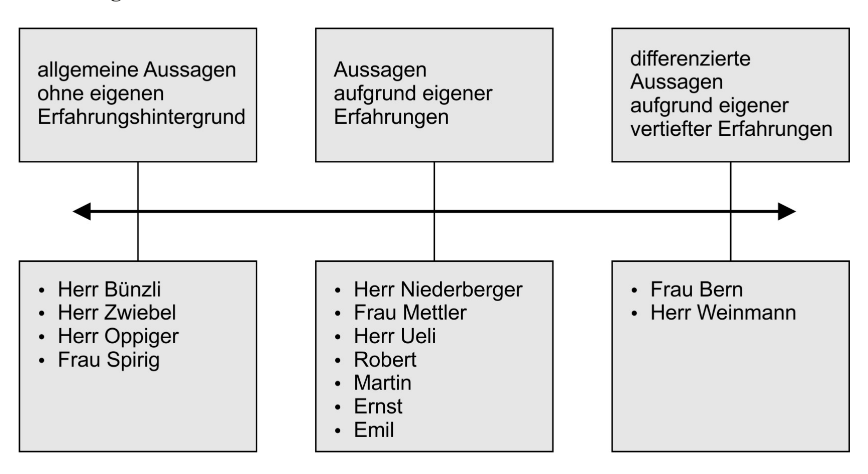
Aus der Kontrastierung der Interviewpartner können vor der Folie der «*verschiedenen thematischen Vergleichshorizonte*» die Aussagen systematisiert und die individuelle Handlungsorientierung präzisiert werden. Es kann gezeigt werden, dass Alltagstheorien, individuelle Erfahrungen und inkorporierte Denkschemata die Wahrnehmungen der Interviewpartner im Setting der Personalauswahl beeinflussen. Obwohl die Erfahrungen zum Teil Analogien aufzeigen, unterscheiden sich die Handlungsmuster voneinander. Insgesamt können die Ergebnisse der Fallanalysen und Kontrastierungen nun von verschiedenen Perspektiven aus betrachtet werden. An erster Stelle werden die zentralen Kategorien «Diversitätsverständnis», «Positionierung im sozialen Feld» und «Umgang mit Stereotypen und Diskriminierungsmechanismen» betrachtet. Sie bilden den Ausgangspunkt für die Wahrnehmung von Diversität im Setting der Personalauswahl und prägt die habituellen Wahrnehmungen und Denkstrukturen im Bereich von Vielfalt (Baar, 2010, S. 367). Bei einem Teil der Befragten lässt sich die Verbindung von individuellen Denk- und Wahrnehmungsschemata und Angleichungen im sozialen Feld rekonstruieren. «Die Akteure agieren nicht isoliert, sondern in einem Kräftefeld, welches als Spannungsfeld der Strukturen der sozialen Beziehungen, als *komplexes Feld von Vektoren,* gesehen wird» (Vester, 2001, S. 227, [Hervorgehoben v. Verf.]). Dabei ist die individuelle Ausgangsposition ebenso von Bedeutung wie diverse Feldvariablen (Bobeth-Neumann, 2013, S. 175).

Die verbleibenden Interviewpartner,[199]die in der Darstellung der empirischen Ergebnisse bislang nur zum Teil berücksichtigt wurden, werden nun ebenfalls in die Systematisierung einbezogen. Weitere Vergleichshorizonte sind nach der Analyse der Motive für die Herausbildung eines bestimmten Diversitätshabitus auszuschliessen. So ergeben sich keine Anhaltspunkte, dass die politische Zugehörigkeit als Mitglied in der Findungskommission Auslöser für bestimmte Handlungsorientierungen ist. Strukturelle Faktoren, wie die Grösse der Schulgemeinde und die Verortung auf dem Land oder in der Stadt, führen zu keinem kausalen Zusammenhang zu bestimmten Handlungsorientierungen. Insgesamt können die Ergebnisse nun von verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. An erster Stelle wird die zentrale Kategorie «Diversität» betrachtet. Diese wird als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Diversitätswahrnehmungen im sozialen Feld «Findungskommission» gehandelt (Baar, 2010, S. 367f.).

[199] Im Kapitel 9 wird unter dem Titel Vorgehensweise der Fallanalysen die Vorgehensweise zum nicht Einbezug der verbleibenden Interviews ausführlich erläutert und begründet.

10.6.1 Diversität

Abbildung 8: Diversitätskenntnisse



Quelle: Eigene Darstellung

Zusammenfassend folgt die Kategorie «Diversität» der Auffassung, dass Diversität kein neutraler Begriff zur Beschreibung einer objektiv gegebenen Tatsache ist, sondern vielmehr eine Bezeichnung, die sich ihren Gegenstandsbereich selbst erschafft. Sie ist somit eine Metapher, welche die Linse der Betrachtung eines anderen Bereichs bildet, die dadurch neue Bedeutung gewinnt (Lederle, 2008, S. 214f.). Diversität wird nicht als Problem, sondern als Stärke gesehen. Im Mittelpunkt stehen das Verstehen, Respektieren und Wertschätzen (Dietz, 2007, S. 14). Dabei handelt es sich nicht simultan um verschiedene Unterschiede und Gemeinsamkeiten, sondern um eine Vielfalt sich kreuzender, sich überschneidender und wechselnder Differenzlinien (Auernheimer, 2016, S. 135f.). So betont Cox (1993) mit seinem Konzept der Identitätsstruktur, dass Individuen mit gleichen Gruppenzugehörigkeiten durchaus unterschiedliche Teilidentitäten ausbilden können (ebd., S. 43ff). (Frohnen, 2005[200]; Lindau, 2010). Dies verweist darauf, dass Unterschiede und Gemeinsamkeiten nicht einfach auf individueller Gruppenebene hergestellt werden, sondern dass der organisationale und gesellschaftliche Kontext bedeutsam ist. Entscheidend ist dabei, dass Akteure (Teil-) Identitäten und Vielfalt zwar individuell konstru-

200 Frohnen (2005): Diversity in Action, Multinationalität in globalen Unternehmen am Beispiel von Ford, Bielefeld.

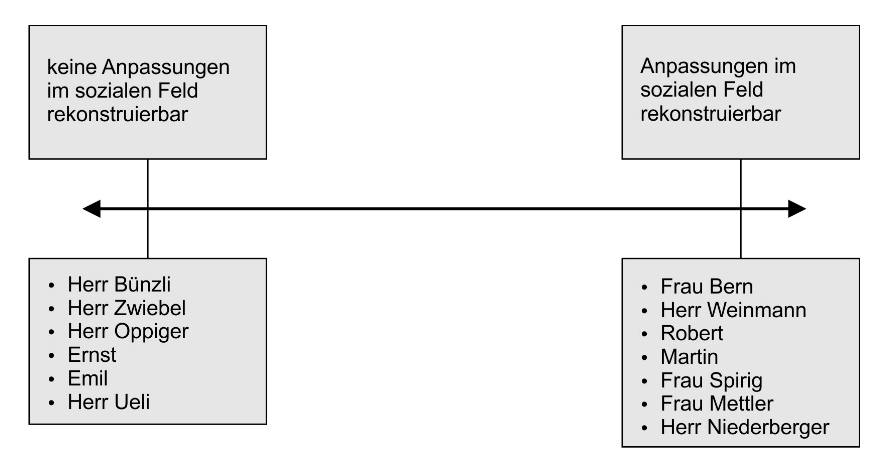
ieren, dafür aber Kategorien benutzen, die sich nicht selbst konstruiert haben. Vielmehr handelt es sich um ein Klassifikationsschema (Krell & Sieben, 2011, S. 158), bei dem es sich mit Bourdieu (1987) gesprochen um «inkorporierte soziale Strukturen» (ebd., S. 730) handelt.

Die Darstellung positioniert die Interviewten auf der Linie zwischen den Poolen «allgemeine Aussagen ohne eigenen Erfahrungshintergrund» und «differenzierte Aussagen aufgrund eigener vertiefter Erfahrungen». Zum Pool allgemeine Aussagen zählen Kenntnisse zur bildungspolitischen Debatte zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit Lernbeeinträchtigungen oder allgemeingültige Kategorisierungen zu *Alter* oder *Geschlecht*. Am Gegenpool lassen sich Kenntnisse rekonstruieren, die Diversität als kollektive Zusammensetzung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden verstehen. Die Diversitätsdimensionen werden nicht als einzelne Kategorien aufgefasst, sondern Individuen können mehrere Diversitätsdimensionen verkörpern und verschiedenen Gruppen angehören. Daraus folgt, dass zwischen Individuen sowohl Unterschiede in Hinblick auf die Diversitätsdimensionen, aber auch gleichzeitig Gemeinsamkeiten bezüglich einer anderen Diversitätsdimension bestehen können. Das Individuum verfügt folglich nicht über eine Gesamtidentität, sondern vielmehr über *multiple Identitäten*, die differente Diversitätsdimensionen verkörpern und nicht mehr als konstant betrachtet werden können. Bei allen Interviewten beruht das Verständnis auf individuellen Erfahrungen und Alltagstheorien, gekoppelt mit dem eigenen Führungsverständnis. Sie spiegeln Überzeugungen wieder, nach denen sie individuell oder innerhalb der Findungskommission gemeinsam Handeln und bilden das verinnerlichte Wissen der mehr oder weniger routinierten Handlungen in individuellen oder kollektiven Situationen ab.

10.6.2 Positionierungen im sozialen Feld

Zusammenfassend macht Bourdieu die soziale Praxis der Akteure zum Gegenstand und die einzelnen Akteure als Konstrukteure ihrer Realität in unterschiedlichen sozialen Feldern. Dabei sind die Akteure in sind ihrem sozialen Gefüge kreativ und erfinderisch, so dass man mit der Logik ihres Handelns mit vorgeformten Klassifikationsrastern nicht beikommen kann. Klassifikationsraster sind aber Selbstverständlichkeiten des alltäglichen Denkens (Gildemeister, 2010, S. 137). Kajetzke (2008) bezeichnet die Funktion des sozialen Feldes als Machtverteilung der dort befindlichen Positionen, damit die einzelnen Akteure, ausgestattet mit unterschiedlichen Voraussetzungen, ihre Ziele auf dem Feld verfolgen können (ebd., S. 57). Die Konstruktion des sozialen Raumes dient demzufolge dem Verstehen der sozialen Praxis mit der eigenen, praktischen Logik sowie dem praktischen Sinn. Damit verbunden ist die Verabschiedung von der Vorstellung, dass soziales Handeln als durchgängig Rationales zu fassen ist.

Abbildung 9: Positionierung im sozialen Feld



Quelle: Eigene Darstellung

Die obige Abbildung unterscheidet zwischen der aufzeigbaren und nicht-aufzeigbaren Rekonstruktion von Anpassungen im sozialen Feld der Findungskommission. Auf Seiten des Feldes *Führung* erzeugt der Habitus den Wunsch der passenden Personalauswahl nach zunächst individuellen Wahrnehmungen und Wertvorstellungen der einzelnen Mitglieder, in denen die individuellen Prinzipien des Urteilens und Bewertens eingegangen sind. Die als Pole dargestellten Gruppen bewerten im Moment der Personalauswahl die Diversitätsmerkmale auf Seiten des Bewerbers/der Bewerberin nach individuellen Erfahrungsräumen, die in die Wahrnehmung der Diversitätsmerkmale münden und ihre Entscheidungen beeinflussen. Während das Feld der aufzeigbaren Anpassungen von Kommunikation, Beziehungen, Partizipation und Wissenstransfer geprägt sind, agieren die Mitglieder im Feld der nicht-aufzeigbaren Anpassungen unter Aspekten wie Entscheidungsmacht. Die fehlende Kommunikation und Beziehungsgestaltung verhinderten die Infragestellung der bestehenden Denkstrukturen und das Bedürfnis nach möglichen Anpassungen im sozialen Feld.

10.6.3 Stereotype und Diskriminierungen

Stereotype bezeichnen «eine Reihe von Überzeugungen über die Mitglieder einer sozialen Gruppe oder als Assoziation einer Reihe von Merkmalen mit einer Kategorie» (Petersen & Dietz, 2006, S. 103). Die vereinfachten Vorstellungen von Menschen bestimmen die Wahrnehmungen und spiegeln Meinungen und Denkmuster. Die folgende Abbildung differenziert das Bewusstsein für Diskriminierungen. Weiter wird unterschieden, ob die erkannten Mechanismen zu Handlungen führen und Diskriminierungen vermieden werden.

Abbildung 10: Bewusstsein der möglichen Diskriminierungen

geringes Bewusstsein für Diskriminierungen	Bewusstsein für Diskriminierungen erkennbar, keine Handlungen	Bewusstsein für Diskriminierungen erkennbar, pro-aktives Handeln
• Herr Bünzli • Herr Zwiebel • Herr Oppiger • Herr Niederberger • Ernst • Emil	• Frau Spirig • Frau Mettler • Martin • Robert • Herr Ueli	• Frau Bern • Herr Weinmann

Quelle: Eigene Darstellung

In einer zufassenden Leseart der aufgezeigten drei Kategorien zeigt sich, dass differenzierte Vorstellungen von Diversität sowie Erfahrungen zu einem Bewusstsein für mögliche Diskriminierungen führen. Die individuellen Denk- und Wahrnehmungsstrukturen münden in proaktive Bewältigungsstrategien von Diskriminierungen. Dementsprechend bilden sich die Zuordnungen der Kategorien innerhalb der Poole als linear, d. h. aufeinander folgend ab. Es kann die Hypothese formuliert werden: Je höher die aktive Auseinandersetzung mit den Merkmalsausprägungen von Diversität ist, desto höher ist auch das Bewusstsein für Diskriminierungen.

Ebenfalls auffallend ist eine Dreier-Gruppe, bei der allgemeine Aussagen zu Diversität ohne eigenen Erfahrungshintergrund zu keinen Anpassungen im Feld und ein geringes Bewusstsein für die möglichen Diskriminierungen führen. In diesem Zusammenhang lassen sich die Hypothesen für die Typenbildung formulieren: Je geringer die eigenen Erfahrungen mit Diversität, desto höher sind

die eigenen Überzeugungen. Je höher die Selbstüberzeugung, desto geringer ist das Bewusstsein für Diskriminierungen.

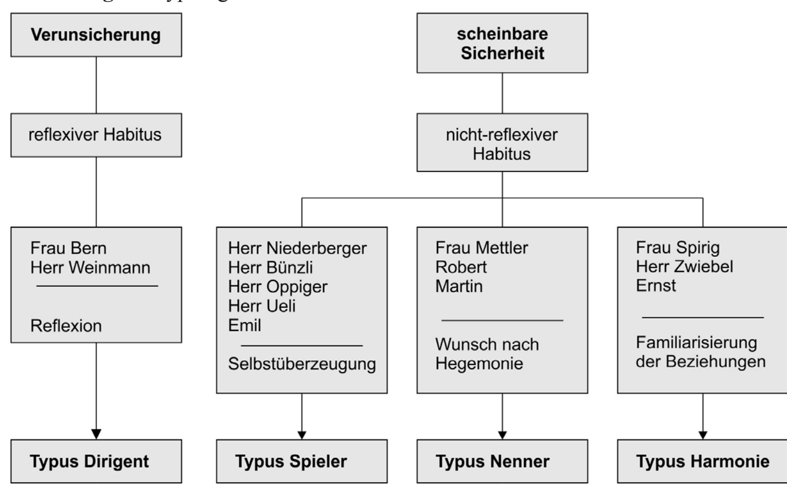
Freithofer und Hollerwöger (2006, S. 79) formulieren:

> Vielfalt innerhalb eines sozialen Systems lässt sich entlang verschiedener (Diversitäts-) Dimensionen thematisieren […]. Der Begriff Diversität zielt nun nicht nur darauf, dass offensichtliche Unterscheidungsmerkmale von ansonsten gleichgestellten Mitgliedern eines Systems eine Klassifizierung ermöglichen, sondern legt den Schwerpunkt auch auf die Betrachtung der unterschiedlichen Lebensentwürfe, Möglichkeiten und Begrenzungen, die mit der jeweiligen Gruppenzugehörigkeit einhergehen. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kategorie kann Vorurteile und Diskriminierungen ebenso mit sich bringen, wie Aufstiegschancen und Begünstigung

11 Sinngenetische Typenbildung

Die auf Grundlage der empirischen Erhebungsmethode rekonstruierten Typen gründen auf unterschiedlichen Orientierungsmustern und Bewältigungsstrategien von Diversitätskategorien im Setting der Personalauswahl von Schulleitungen. Im Folgenden wird dargestellt, welche Handlungsmuster bei dem einzelnen Typen aus dem jeweiligen Orientierungsrahmen resultieren. Zu beachten ist, dass die aufgezeigten Unterschiede nicht einzelne Akteure spiegeln, sondern es sich um «überdispositionelle Dispositionen» (Bourdieu, 2001, S. 201) handelt[201]. Den Ausgangspunkt der Analyse zur Typologie bilden die Unterscheidungen zwischen immanentem und dokumentarischem Sinngehalt, wie in Kapitel 6.3 und Kapitel 7.3 ausführlich dargestellt wurde. Zusammenfassend sei an dieser Stelle noch einmal an die Eckpunkte erinnert.

Abbildung 11: Typologie reflexiver/nicht-reflexiver Habitus



Quelle: Eigene Darstellung

201 Der Begriff «überdispositionelle Dispositionen» (Bourdieu, 2001, S. 201) bedeutet im Zusammenhang zur vorliegenden Untersuchung, dass die Typenbildung zunächst mittels der Bildung der zwei Kategorien «reflexiv» und «nicht-reflexiv» erfolgt. Diese beiden übergeordneten Kategorien beruhen auf «Verunsicherungen», aus denen die Interviewten unterschiedliche Orientierungsstrategien und Handlungsmuster entwickeln. Bedingt durch die vielfältigen Formen und Überschneidungen des Konstrukts Diversität sind diese aber nicht trennscharf zu rekonstruieren. Das Ziel der Typenbildung ist nicht die trennscharfe Kategorisierung als ein aufeinanderfolgendes System, sondern die Rekonstruktion der leitenden Motive der vorhandenen sich kreuzenden Handlungsstrategien.

Die dokumentarische Interpretation von Gesprächen unterscheidet zwischen dem, was wörtlich gesagt wird, der thematischen Entwicklung und Struktur und dem, was sich über den Fall zeigt, bzw. sich dokumentiert. Das sind beispielsweise die kollektiven Orientierungen und der kollektive Habitus als Struktur des Fallausschnitts. Das bedeutet, zwischen den Ebenen des verallgemeinerbaren, generalisierenden Sinns und des konjunktiven Sinns zu differenzieren. Die beiden Ebenen sind in jeglicher Kommunikation mehr oder weniger repräsentiert (Przyborski, 2004, S. 47f.). Der Typenbildung liegen die Suche und das Verstehen des subjektiven Sinns der Handlungspraxis der befragten Personen zugrunde. Das Vorgehen gründet auf der Annahme, dass der Mensch von Motiven geleitet wird, die sein Handeln bedingen und die unter soziologischer Blickrichtung forschend rekonstruiert werden können, welche dem Handelnden jedoch nicht zwangsläufig reflexiv zugänglich sind. Diese implizierten Regeln, die die Akteure zu ihrer eigenen Sicht der Situation und zu Bewältigungskonzepten führen, basieren zunächst auf den habituellen Dispositionen. Es entwickelt sich unter dem Blickwinkel von Bourdieu ein reziprokes Verhältnis zwischen Akteur und Feld, da die Verhaltensstrategien im sozialen Feld wahrgenommen und anerkannt werden (Bobeth-Neumann, 2013, S. 173f.). Mit anderen Worten: Wir bringen unsere je eigene und besondere Sichtweise der sozialen Welt hervor, aber wir tun dies mit Schemata, die wir nicht selbst erfunden haben, mit Schemata, die in uns und in der Welt enthalten sind (Engler, 2010, S. 260).

Auf Grundlage von fallinterner sowie fallexterner Kontrastierungen der Handlungspraxis können die aufgezeigten Orientierungen von den Einzelfällen losgelöst und in ihrer Ausdifferenzierung rekonstruiert und typisiert werden. Dabei findet eine Verdichtung der empirischen generierten Ergebnisse statt, die auch als Abstraktion der Handlungsorientierungen bezeichnet werden kann (Baar, 2010, S. 370). Aus dem empirischen Material können zwei grundlegende Orientierungsmuster abgeleitet werden, die bei allen Interviewpartnern zum Tragen kommen, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung sind der reflexive und der nicht-reflexive Habitus. Sie bilden die Grundlage für die Interaktionen und Verhaltensweisen im Setting der Personalauswahl von Schulleitungen. Auf Grund unterschiedlicher individualbiografischer Prägungen differenzieren sich die zentralen Habitusformen weiter aus und werden als unterschiedliche Bewältigungsstrategien sichtbar. Nicht jeder Einzelfall kann dabei bruchlos einem Typus zugeordnet werden. Dies liegt im Wesen von Typologien, die, vom Einzelfall abstrahieren und intersubjektive Ausprägungen beanspruchen (ebd., S. 371). Die vorhergehenden Analysen haben gezeigt, dass insbesondere die Assoziationen und Erfahrungen zu und mit Vielfalt über einen prägenden Charakter auf die Wahrnehmungen im Setting der Personalauswahl verfügen.

11.1 Reflexiver Typus: Diversität aus der bewussten Distanz

Der Typus *reflexiver Habitus* bezeichnet eine Grundhaltung, die nicht nur in bestimmten Situationen wirksam wird, sondern das Alltagshandeln in allen Bereichen bestimmt. Die Ausprägung des Habitus beruht auf Verunsicherung bezüglich der eigenen Persönlichkeitsstruktur und ist in einem reziproken Verhältnis gleichzeitig Ursache für die Verunsicherung (Baar, 2010, S. 371). Die Verunsicherung spiegelt die Ambivalenz, welche die Mitglieder der Findungskommission erfahren. Sie erleben, dass ihre Position aufgrund der politischen Zugehörigkeit und als ehrenamtliche Tätigkeit für die Gemeinde von der Umwelt in Zweifel gestellt und marginalisiert wird. Ihre Tätigkeit wird als Laienbehörde konnotiert und erfährt gesellschaftliche Diskriminierungsmechanismen. Innerhalb des sozialen Feldes begegnen ihnen andere Reaktionen. Sie erleben eine positive Stärkung mittels Kompetenzen, die ihnen gesellschaftlich teilweise abgesprochen werden. Sie stehen im Mittelpunkt und verfügen in der Personalauswahl über Entscheidungsmacht für die Stellenbesetzung einer Schulleitung. Aus der Verunsicherung, die aus dieser Ambivalenz entsteht, entwickelt der reflexive Typ ein Bewältigungsmuster, das, wie mit der Benennung des Typus schon angedeutet, mit Reflexion und Nachdenken über die eigene Identität beschrieben werden kann. Die Bewältigungsmuster beruhen auf dem Wunsch nach der Minimierung der Versicherung mittels Wissensgenerierung. Hierfür setzt der Typus bewusst auf die Diversität seitens der Bewerber*innen, die zur Kompensation der Verunsicherung beitragen. Wie ein *Dirigent* komponiert der Typus die einzelnen Diversitätsausprägungen zu einem gesamthaften Arrangement. Das Orientierungsmuster beruht auf der Etablierung von nachhaltigen Entwicklungen. Der reflexive Habitus bedeutet, auf sich selbst zurückweisend zu handeln und ist durchaus diversitätsbewusst, aber weit davon entfernt, diversitätsspezifische Zuschreibungen zu reproduzieren. Der Begriff *Reflektion* wird in der vorliegenden Arbeit gemäss Helsper (2001) als das bewusste Nachdenken und (be-) denken der eigenen Position in Distanz verstanden. Es findet eine diskursive Auseinandersetzung mit der eigenen Perspektive und des anderen statt (Helsper 2001 zitiert nach Baar, 2010, S. 373).

Der Typus *Dirigent* verfügt über ein breites und vertieftes Verständnis von Diversität, bei dem Vielfalt nicht an einzelne Kategorien gebunden ist, sondern wird als Phänomen mit Potenzialen zur synergetischen Nutzung verschiedener Perspektiven und Alternativen wahrgenommen wird (Aretz & Hansen, 2002, S. 10). Hieraus lässt sich der Habitus des Typus folgern: «Vielfalt ist kein Wert an sich. Die Bedeutung von Vielfalt ergibt sich vielmehr aus den Funktionen, die sie im jeweiligen Kontext erfüllt» (Spehl, 2002, S. 10). Vor diesem Hintergrund stehen die Akteure vor der Herausforderung, genau die kreativen Bereiche der Schulleitungstätigkeit zu definieren, in denen Viel-

falt förderlich sein kann, um Vorteile, wie beispielsweise eine Steigerung der Unterrichtsqualität zu erzielen (Becker, 2015, S. 13). Es gilt demzufolge die verschiedenen Funktionen von Diversität zu analysieren und Vielfalt überall dort zu erhalten bzw. zu ermöglichen, wo die vielfältigen Nutzenpotenziale der Diversität erschlossen und maximiert werden können (Schulz, 2009, S. 31f.). Hinzu gesellt sich die Haltung des Typus zur gezielten Nutzung von Diversität nicht für die organisationale Passung, sondern ebenfalls für individuelle Bedürfnisse. Diese sind mannigfach, lassen sich kaum kategorisieren, kompensieren aber bei dem Typus fehlende Erfahrungen und/ oder Wissen in pädagogischen und organisationalen Fragestellungen. Sie bilden aber die Basis zur Erfüllung der Führungsaufgaben. Diversität erfüllt somit die Doppelfunktion der Erhaltung der Führungsposition sowie die innere, tief verwurzelte Überzeugung, Vielfalt für anhaltende Entwicklung auf organisationaler Ebene zu etablieren (Schulz, 2009, S. 28). Der Habitus erzeugt im Spannungsfeld nach dem Wunsch der passenden Personalauswahl nach zunächst mit individuellen Wahrnehmungen, Wertvorstellungen und Gewohnheiten des Typus, in den die Prinzipien des Urteilens und Bewertens eingegangen sind. Die individuellen Erfahrungen und die Verunsicherung bezüglich der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten münden in die Wahrnehmung der Diversitätsmerkmale und beeinflussen die Entscheidungen. Die eigengesetzliche Bewältigungsform erfolgt jedoch «nicht losgelöst vom vorhandenen sozialen Umfeld […]» (Friebertshäuser, 1992, S. 302). Im Falle des Typus «Dirigent» erwartet das soziale Feld «Findungskommission» Entscheidungen und Fachwissen für die organisationale Passung des Bewerbers/der Bewerberin. Der Habitus des Typus wirkt als generierendes Prinzip, als *modus operandi*, der regelhaften Improvisationen hervorbringt, die als gesellschaftliche Praxis des Typus bezeichnet werden können. Dabei ist der Habitus kreativ und erfinderisch, da er in der Lage ist, in variablen Situationen unterschiedliche Verhaltensweisen hervorzubringen. Damit hat er das Potenzial einer *ars inveniendi,* einer Kunst des Erfindens (Bourdieu, 1982c, S. 281), die ebenfalls die vorhandenen Verunsicherungen verdecken. Übertragen auf den Typus *Dirigent* fügt dieser gemäss den organisationalen Erfordernissen und individuellen Bedürfnissen die erkannten Diversitätskategorien zusammen und nutzt die entstandene personale Vielfalt zur gegenseitigen Stärkung innerhalb von beispielsweise Schulleitungstandems. Mögliche Schwächen werden mittels der Stärke des anderen ausgeglichen. Die Komposition bildet ein Ganzes.

Das soziale Feld der Findungskommission ist von der heterogegen Zusammensetzung der Akteure geprägt. Mit den Dispositionen der Individuen korrespondieren im sozialen Feld wirkende objektivierte dingliche und strukturelle Bedingungen. Sie setzen den einzelnen Mitgliedern Grenzen und geben ihnen Möglichkeiten vor (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 140).

Bourdieu und Wacquant (1996, S. 36) formulieren: Ein Feld ist ein «Ensemble objektiver historischer Relationen zwischen Positionen, die auf bestimmten Formen von Macht oder Kapital beruhen […]». Den Mittelpunkt im Feld bilden Relationen, die die soziale Praxis zwischen Habitus und Feld vermitteln[202].

Schwingel (2003, S. 75) beschreibt dies folgendermassen:

> […] nur dadurch, dass Akteure, die in bestimmten (konfliktuellen oder kooperativen) Beziehen zueinanderstehen, permanent durch den Habitus strukturierte Praxisformen hervorbringen, hat so etwas wie eine soziale Struktur auf Dauer oder auch nur vorübergehend Bestand.

Übertragen auf die vorliegende Untersuchung nutzt der Typus seine Wahrnehmungen im Setting der Personalauswahl zur Erfüllung der an ihn gestellten Erwartungen. Der Diversitätshabitus beruht auf der Überzeugung, dass die bewusste Zusammensetzung von Vielfaltsausprägungen die eigene Unsicherheit minimiert und der Organisation Schule als Nutzen zur Steigerung der Qualität dient.

11.2 Nicht-Reflexiver Typus: Diversität als variables Leitmotiv für Handlungen

Das zweite Orientierungsmuster, das herausgearbeitet wurde, ist der Nicht-Reflexive Typus, bei dem eigene Diversitätsvorstellungen keiner Überprüfung unterzogen werden. Der Typus zeigt eine bedingte Verunsicherung, die er mit Hilfe von unterschiedlichen Handlungsstrategien bewältigt. Ein Bewältigungsmuster konnte mittels des Typus *Spieler* rekonstruiert werden. Dieser Typus betrachtet Diversität als Spiel der bewussten Zusammensetzung von unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, verbunden mit der Überzeugung zur Schaffung von Synergien zum Nutzen der Organisation. Seine Verunsicherung kompensiert er mit Selbstüberzeugung und seiner Bereitschaft zum Spielen. Die Spielregeln definiert er nach Vorstellungen, die aus seiner Sicht zum Ziel führen. Eine weitere Handlungsstrategie zur Bewältigung der Verunsicherung erfolgt mit der Bildung von einem Nenner, mit dem unterschiedliche Haltungen und Handlungen gebündelt und mögliche

[202] Es wird darauf hingewiesen, dass Rehbein und Saalmann (2009b, S. 100) den Feld-Begriff als ambivalent kritisieren. Aus ihrer Sicht ist unklar, ob das Feld zur Vertiefung von Ressourcen oder Regeln aufzufassen ist.

Konfliktpotenziale minimiert werden. Die organisationale Hegemonie rückt in den Fokus. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit Diversitätskategorien und deren gezielten Nutzen lassen sich kaum rekonstruieren. Vielmehr dienen generalisierende Aussagen, eigene Erfahrungen, Vorstellungen und Fähigkeiten oder Alltagserfahrungen als Handlungsmotiv. Diversität wird bei dem Typus oftmals als Unterschied um eigenen Referenzrahmen verstanden. Der dritte Subtyp wurde als Typus *Harmonie* herausgearbeitet, dessen Handlungen ebenfalls von einer Verunsicherung der eigenen Führungsrolle gekennzeichnet sind. Anders als beim Typus *Nenner* verfügt dieser Typus über keine Diversitätserfahrungen. Homogenität und *Color blind* Strategien (Gröschke & Podsaidlowski, 2013) bilden die Leitplanken der Handlungen. Die Merkmalsausprägungen von Diversität werden nivelliert und es erfolgt eine Fokussierung auf die Führungskompetenzen und die damit verbundenen Qualifikationen.

11.2.1 Spieler: Diversität als Inszenierung

Die Akteure des Untersuchungssamples weisen einen gemeinsamen Orientierungsgehalt auf, der im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Subtyp «Spieler» bezeichnet werden soll. Die Probanden*innen des Subtypus bringen mittels ihrer atheoretischen Erzählungen einen gemeinsamen Orientierungsgehalt zum Ausdruck, an dem sich die Struktur ihres Handelns ausrichtet. In unterschiedlichen Situationen und auch mit unterschiedlicher Intensität tritt die Orientierungsstruktur eines auffallenden Bedarfs an Bestätigungen der offerierten Fähigkeiten und das Bedürfnis der Komposition von Diversitätsausprägungen zu einem Ganzen auf. Die Überzeugung des Könnens und die ausgesprochene Lust zur Komposition, verbunden mit einer kontinuierlichen Bestätigung und einer risikofreudigen Handlungsbereitschaft, bilden den Spielertypus. Als Folge setzt sich der modus operandi am Suchen nach Bestätigung mittels des Spielens auch im Handlungsfeld Personalauswahl fest und definiert die Erwartungshaltungen an den Prozess kongruent zum Bedürfnissystem, welches «eigentlich nur die kohärente Entscheidung eines jeweiligen Habitus» (Bourdieu, 1982, S. 589) ist. Mit der Teilnahme ist daher weniger die Suche nach einem geeigneten Bewerber*in verbunden als vielmehr die Suche nach interpersoneller Bestätigung und institutioneller Attribuierung. Verunsicherungen bezüglich des eigenen Handelns bestehen nicht; es überwiegen die Lustgefühle beim (Aus)probieren und die damit erlebten positiven Erfahrungen. Diversität in der Personalauswahl ist ein Spiel, dessen Spielregeln vom Typus bestimmt werden. Verbindliche Regelungen innerhalb der Findungskommission rücken zugunsten der Kompositionsfreudigkeit des Spielers in den Hintergrund.

Mit Bourdieu (1998b, S. 160) gesprochen:

> Der Spieler, der die Regeln eines Spiels zutiefst verinnerlicht hat, tut, was er muss, zu dem Zeitpunkt, zu dem er es muss, ohne sich das, was zu tun ist, explizit als Zweck setzen zu müssen. Er braucht nicht bewusst zu wissen, was er tut, um es zu tun und er braucht sich (ausser in kritischen Situationen) erst recht nicht explizit die Frage zu stellen, ob er explizit weiss, was die anderen im Gegenzug tun werden […].

Erst wenn der Spieler dazu aufgefordert wird, seine Praxis zu erklären, wenn er zu einer distanzierten Erläuterung seiner Handlungen gelangt, neigt er dazu, als Ursache für die Praxis Regeln und Regelsysteme anzunehmen und entsprechend vorzustellen. Denn die wirklich wirksamen Gesichtspunkte ihrer Praxis sind in ihrem Bewusstsein kaum zugänglich und können mittels Reflexion auch nicht zugänglich gemacht werden. Die in der reflexiven Erläuterung der eigenen Praxis vorgebrachten Bezüge auf Regeln sind gegenüber der eigenen Praxis zeitlich und sachlich nachgängig und bringen im Grunde andere Gesichtspunkte ins Spiel als sie in der Praxis tatsächlich wirksam sind (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 117). Alle Mitglieder des Typus sind in der Führungsposition. Ihr Verhältnis als Vorgesetze(r) zu den Mitarbeiter*in wird als konfliktfrei wahrgenommen und ist durch eine Annährung an ein *Wir* gekennzeichnet. In der Fremdwahrnehmung über persönliche Charaktereigenschaften[203] dominieren die Führungseigenschaften. Das Feld ist gekennzeichnet von der Überzeugung der offierten Fähigkeiten und basiert weniger auf Anerkennung und Sympathie (Bobeth-Neumann, 2013, S. 240f.). Kollegiale Kontakte über den schulischen Kontext hinaus werden von den Befragten nicht benannt. Korrespondierend mit der Fremdzuschreibung liegt der Fokus auf der Selbstzuschreibung des eigenen Könnens (ebd., S. 242). Der impulsgebende Habitus des Subtypus fusst wesentlich auf handlungs- und weniger auf personenbezogener Wertschätzung[204]. Die Mitglieder des Subtypus werden von einer tiefen Überzeugung der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten

[203] An dieser Stelle wird auf Bourdieus Anmerkung verwiesen, es handle sich bei der Fremdzuschreibung ebenfalls um «Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata, die selbst wiederum einverleibtes Produkt» (Bourdieu, 1987, S. 255) seien. In der Folge wirken Fremdzuschreibungen, die sich auf die eigene Befähigung beziehen, bei diesem Typus Habitus gemäss lange nach, da sie hoch mit der eigenen Relevanzsetzung korrelieren (Bobeth-Neumann, 2013, S. 242).

[204] Die Bewertung der eigenen Persönlichkeit durch andere nach den Massstäben der Klassifizierung und/oder nach den Massstäben von Sympathie (Zitat: Herr Niederberger: «Gell, ich habe euch alle lieb») und Fähigkeiten scheint für diesen Typus naheliegend als auch wünschenswert (Bobeth-Neumann, 2013, S. 242).

geleitet. Sie sind überzeugt, dass sie ihre detaillierten Diversitätskenntnisse gewinnbringend für die Organisation einsetzen. Die beobachtbaren Entsprechungen zwischen Praxisform und subjektiven Ansichten und Einschätzungen im sozialen Feld gehen dabei, gemäss Bourdieu, auf den Habitus zurück, in dem sie als Entsprechungsbeziehungen vorgeprägt sind. Bourdieu (1976) formuliert dazu: «stehen die praktischen Handlungen der Mitglieder derselben Gruppe […] stets in grösserer Übereinstimmung als die Handelnden selbst es wissen […] (ebd., S. 167f.). Die Überzeugung des Typus formt in besonderem Masse die Wertvorstellungen, Einstellungen und Dispositionen. Hinterfragungen oder Verunsicherungen lassen sich nicht rekonstruieren. Das soziale Feld erscheint zunächst homogen. Das angebotene wirtschaftliche und kulturelle Kapital der einzelnen Mitglieder fusst auf gegenseitiges Vertrauen und dem Zugeständnis von Freiräumen zur Entfaltung. Mit Bourdieu (1992b, S. 33) gesprochen: «Wer den Habitus einer Person kennt, der spürt und weiss intuitiv, welches Verhalten der Person verwehrt ist». Entsprechend nutzt der Spieler sein Wissen gekoppelt mit seinem vorhandenen sozialen Kapital. Das Substrat der Kapitalsorten ist das Netz sozialer Beziehungen, die der Spieler eingegangen ist, sowie seine Mitgliedschaft in der Gruppe Findungskommission. Die gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung innerhalb dieser Gruppe erhöht die Chance, im Bedarfsfall Unterstützung zu erhalten oder sich durch einen Hinweis auf die Mitgliedschaft zur Geltung bringen zu können (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 168). Der Typus Spieler nutzt das Beziehungsnetz zur Umsetzung seiner Spielregeln, die ihm individuelle Entfaltungsmöglichkeiten bieten. Über die Stabilität im Beziehungsnetz wachen die Akteure gemeinsam, sodass sie nicht durch unpassende neue Mitglieder gestört werden. Diversität auf Seiten der Bewerber*innen nehmen die Mitglieder zunächst als Störung wahr, die sie mittels ihres Entscheidungswillens oder ihrer Entscheidungsmacht kompensieren und als positive Ressource komponieren.

Als Leitmotiv für ihre Haltungen und Handlungen orientieren sich die Akteure an bildungspolitischen Fragestellungen, positiven Erfahrungen und Alltagstheorien. Diversität nimmt der Typus als Unterschiede wahr, die positiv konnotiert als Ressourcen des Individuums zur Entfaltung gebracht werden sollen. Dabei fokussiert er sich nicht auf einzelne Merkmalsausprägungen, sondern bleibt oberflächlich und generalisierend. Auf der anderen Seite versteht der Typus es ebenfalls als gesellschaftliche Aufgabe der Organisation Schule, die gezielte Entfaltung des Individuums unabhängig vom Nutzen für die Organisation zu ermöglichen. Das eingeschränkte Verständnis von Vielfalt als Unterschiede führt zu einer verallgemeinernden Zuschreibung von Eigenschaften und Verhaltensweisen und damit auch zur pauschalen Homogenisierung aller Individuen innerhalb der Gruppe (Spelsberg, 2013, S. 32). Die einseitige Charakterisierung beinhaltet auch die Gefahr, dass den unterschiedlichen, aber

innerhalb der Gruppe homogenen Individuen jeweils typische Eigenschaften und Verhaltensweisen dieser Gruppe zugeschrieben werden, wodurch bestehende Stereotypen und Vorurteile wiederum reproduziert und verstärkt werden können (Schulz, 2009, S. 30f). Krell (2003) verweist ebenfalls auf die Gefahr von «stereotypisierendem Schubladendenken» hin (ebd., S. 224).

Zusammenfassend nutzt der Subtypus *Spieler* vorhandene Diversitätskenntnisse zur Bestätigung der offerierten Fähigkeiten mit der Handlungsperspektive zum Wohle der Organisation. Die Basis der Handlungen bilden Alltagstheorien[205] die auf Erfahrungen mit Diversitätskonstruktionen beruhen. Die Positionierung des Typus im sozialen Feld ist darüber hinaus gekennzeichnet vom Bedürfnis des Spielens nach sozialer Nähe.

11.2.2 Nenner: Diversität als Störung

Die Akteure des Subtypus *Nenner* weisen einen gemeinsamen Orientierungsrahmen auf, bei dem sich ihre Führungsrolle zwischen den Poolen Verunsicherung und Steuerung verorten lassen. Die Akteure verfügen über Diversitätserfahrungen, die einen prägenden Charakter auf ihre Einstellungen und Haltungen verfügen. Sie lassen sich allerdings als private Erfahrungen verorten, die nur bedingt in das schulische Handlungsfeld fliessen. Als Folge bilden sich Verunsicherungen, da individuelle Erfahrungen und Überzeugungen nicht im Führungsverständnis abgebildet werden. Als Konsequenz des Zwiespalts setzt der Typus verstärkt auf die Bildung von gemeinsamen Haltungen und Handlungen aller Akteure, den Nenner. Das Motiv vom kleinsten gemeinsamen Nenner dient der Vermeidung von Stolpersteinen und der Infragestellung des eignen Zwiespalts. Der Typus kompensiert mittels des Nenners, versteckt seine privaten Haltungen und vermeidet Handlungen zu Ungunsten der vorherrschenden organisationalen Hegonomie. Diversität nimmt der Typus als Unterschiede wahr, die er auch als Störungen bezeichnet. Auf Bourdieu (1997, 2001) übertragen, «tendiert der Habitus dazu die Umstände wiederzugewinnen, in denen er reibungslos funktionieren kann» (ebd., S. 206). Der Habitus wird eigentlich nur in Situationen bemerkbar, die er nicht kennt, andere also die er kennt, unter denen der reproduziert und inkorporiert wird (Bourdieu, 2002a, S. 201). Die wahrgenommenen Störungen des Typus spiegeln den Habitus, der sich in «Situationen bemerkbar macht, die er nicht kennt, also andere als die, unter denen er produziert und inkorporiert wurde» (Bourdieu, 1997, S. 314f.). Der Habitus verknüpft die wahrgenommenen Störungen mit der Nichtange-

[205] Anhand der empirischen Daten lässt sich bei allen Mitgliedern des Subtypus rekonstruieren, dass sie über zufällige Diversitätserfahrungen verfügen, die sie verallgemeinern.

messenheit und reagiert entsprechend träge. Dieses Nachhinken nennt Bourdieu (1997) den Hysteresis Effekt (ebd., S. 128) oder «die Kluft zwischen den Gegebenheiten und den Dispositionen, sie beim Schopfe zu fassen» (ebd., S. 206). In diesem Fall deuten die Störungen auch auf Krisen in anderen Wahrnehmungs- und Denkkategorien hin, bei denen die Regeln grundlegend erschüttert werden. Bourdieu (1976) nennt es den Augenblick der «verpassten Chancen» (ebd., S. 183). In den Störungen dokumentiert sich der Hysteresis Effekt des Habitus, der in ungewohnten und angespannten Situationen auf vertraute Situationen zurückgreift, ohne den daraus resultierenden Nachteil in dieser speziellen Situation spontan zu erfassen. Die Praxis ist folglich sowohl von stabilen Mustern und Einstellungen durchzogen als auch von evidenten Wandlungsprozessen, die eine allmähliche Distanzierung von originären Verhaltensmustern, beginnend durch eine höhere Selbstreflexivität, begünstigen (Bobeth-Neumann, 2013, S. 207). Als Kategorien nennt der Typus allgemeine Merkmalsausprägungen, wie die Kategorien *Alter* oder *Geschlecht*. Die Kategorisierungen zielen auf den Umgang mit bipolaren Kategorien. Krell (1997) betont in diesem Zusammenhang die Gefahren, dass «[…] in monokulturellen Organisationen diejenigen, die von der Norm der Homogenität bzw. der dominanten Gruppe abweichen, aufgrund ihrer Andersartigkeit stigmatisiert und diskriminiert werden» (ebd., S. 52).

Auf der anderen Seite versteht sich der Typus in seiner Führungsrolle als Leader, der seine Aufgaben mittels Steuerung ausführt. Steuerung wird in diesem Kontext als Controlling, im Sinne von «den Überblick» be- und erhalten, verstanden. Hierzu gesellt sich die Auffassung, dass er Störungen minimieren möchte. Merkmalsausprägungen zu Vielfalt sind empfundene Störungen, da diese die Bildung von einem Nenner verbunden mit der Steuerungsmacht in Frage stellen können. Das soziale Feld ist geprägt von Homogenität und übereinstimmende Denkstrukturen, Wahrnehmungen und Verhaltensweisen. Die feldkonforme Vermischung der Kategorien, wie «Lebensgewohnheiten, Familienstand, Ausbildung, Gewohnheiten und Freizeitverhalten» werden gepflegt. Übertragen auf Nohl (2010) bewegen sich die Akteure im selben sozialen Milieu, da sie beispielsweise ihr Alltagsleben nach ähnlichen moralischen und geschmacklichen Prinzipien führen. Sie verfügen über ähnliche Vorstellungen von der Art, wie man zusammenlebt, wie man seine Freizeit verbringt oder von dem, was in ihrem beruflichen Feld wesentlich ist (Bremer, 2007, S. 118). Die strukturidentischen Erfahrungen fungieren als eine Art Brille, durch die der Alltag betrachtet und Partizipation daran eröffnet wird. Dabei müssen die milieubezogenen Erfahrungen, die «kollektiven Erlebnisschichten» (Bohnsack, 2010, S. 63), nicht in konkreten gemeinsamen Erlebnissen gemacht werden, sondern lediglich gleichartig sein. Die Erfahrungen stellen eine Verbindung zwischen den Akteuren

her. Im Falle vom Typus *Nenner* bilden ihre Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit einer Lernbeeinträchtigung eine gemeinsame Verbindung. Obwohl sie in unterschiedlichen Kontexten und Lebensabschnitten erfolgten, bezeichnen die Akteure sie als prägend für die berufliche Laufbahn. Sie bilden eine gemeinsame Haltung. Das soziale Feld ist gekennzeichnet als ein homogenes Milieu und überstimmende Verhaltensweisen. Übertragen auf Bourdieu tendieren der Habitus und die von ihm geleiteten Handlungen dazu, sich die engere und weitere soziale Welt so einzurichten, dass sie darin zur Geltung kommen können (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 114). «geleitet von Sympathien und Antipathien, Zuneigung und Abneigung, Gefallen und Missfallen, schafft man sich eine Umgebung, in der man sich zu Hause fühlt und jene Erfüllung seines Wunsches zu sein erfährt, die man mit Glück gleichsetzt […]» (Bourdieu, 1997, S. 192).

11.2.3 Harmonie: Diversität aus der Ferne

Bei den Interviewten, die dem Subtyp *Harmonie* angehören, ist ebenfalls die Intension zur Bildung von einem *Nenner* als Basis für gemeinschaftliche Handlungen und Haltungen erkennbar. Auch die vorhandene Unsicherheit ist nicht konsekutiv für die berufliche Handlungspraxis. An diese Stelle tritt ein Harmoniebedürfnis, das alle Wahrnehmungen von Diversitätskategorien unterbindet. Diversität wird entsprechend der Kategorisierung von Gröschke und Podsaidlowski (2013) als Color-Blind-Strategie wahrgenommen, in der Vielfalt wird nivelliert und weder als Unterschiede noch als Gemeinsamkeiten bezeichnet wird. Folglich fokussiert sich der Subtyp in der Beurteilung auf die Kompetenzen und Qualifikationen seitens der Bewerber*innen. Die Nivellierung verstärkt sich mittels fehlender privater und beruflicher Erfahrungsbereiche. Harmonie beinhaltet die Orientierung an den Bedürfnissen dritter Personen, an konkreten Situationen der bisherigen Stelleninhaber und weniger an Erfahrungen. Vielfaltskonstruktionen kennt der Subtypus aus der Ferne, wie beispielsweise über Erzählungen oder Erlebnisse dritter Personen. Das soziale Feld der Findungskommission ist geprägt von gegenseitiger Anerkennung, dem Bemühen um gemeinsame Haltungen und einem dauerhaften Austausch. Die Entsprechungen zwischen der beobachtbaren Praxisform und den subjektiven Absichten, Aspirationen, Einschätzen usw., gehen gemäss Bourdieu (1976) auf den Habitus zurück, in dem sie als «*Entsprechungsbeziehungen*» (ebd., S. 167f.) vorgeprägt sind (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 117f.). Bourdieu (1976) beschreibt «[…] stehen die praktischen Handlungen der Mitglieder derselben Gruppe […] stets in grösserer Übereinstimmung, als die Handelnden selbst es wissen oder auch wollen» (ebd., S. 177). Die scheinbare Übereinstimmung, die in der nach aussen wirkenden Harmonie sichtbar

wird, geht folglich ebenfalls nicht auf Übereinstimmung zurück. Es besteht im sozialen Feld keine Notwendigkeit, mittels Kommunikation oder Interaktion Verstehen und Übereinstimmung zu erreichen, weil die Interaktion auf eben diejenigen objektiven Lebensbedingungen zurückgeht, die die Dispositionen geschaffen haben (Schroer, 2008, S. 316f.). Die Erreichung der Übereinstimmungen der Habitusformen bei den Mitgliedern beschreibt Bourdieu (1976, S. 178) als

> eine Art praktischer Behaviorismus […], der im wesentlichen Lebenssituationen von der umfassenden Analyse der Nuancen im Verhalten des anderen oder von der unmittelbaren Rückfrage nach den jeweiligen Absichten (Was willst du sagen?) entlastet […].

Die narrativen Darstellungen des Typus dokumentieren eine stabile, konfliktfreie und fast familiäre Einbindung in das soziale Feld, die mit einem hohen Grad an Verantwortung ein Klima schaft, in welchem die Befragten ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickeln und sich die weiteren Mitglieder, wie die Lehrpersonen, beachtet sowie geborgen fühlen. Mit der Bereitschaft zur Unterstützung praktizieren sie «Zuvorkommensrituale, durch die der Handelnde seine Wertschätzung zum Ausdruck bringt» (Goffmann, 1971, S. 81). Die habituelle Präposition ist von einem *Mami-Bewusstsein* mit freundschaftlichen und kontextübergreifenden Kontakten gekennzeichnet und definiert die feldspezifische Position des Typus. Der Habitus sucht eine krisensichere Umgebung «also eine relativ konstante Welt von Situationen, die geeignet sind, seine Dispositionen dadurch zu verstärken, dass sie seinen Erzeugnissen den aufnahmebereitesten Markt bieten» (Bourdieu, 1987, S. 114). Folglich kann sich der Typus sicher sein, mit seinem Verhalten positive Resonanzen hervorzurufen, und behält in der Folge die bewährte Anerkennungsstrategie bei. Die Selbstbeschreibung als «Allrounder, Mami, Mädchen für alles» gibt Ausschluss, wie die sozialen Strukturen als wechselseitige Positionszuschreibungen wahrgenommen werden. Bourdieu bezeichnet Selbstzuschreibungen nicht als Abbild des Raumes der Positionen, sondern des Raumes der Perspektiven. Die Bezeichnung des Typus *Allrounder* gibt demzufolge ihre Perspektive im sozialen Raum an, die im Wesentlichen aus den Fremdzuschreibungen und Verhaltensweisen der anderen Akteure abgeleitet werden kann (Bobeth-Neumann, 2013, S. 180).

Bourdieu (1987, S. 255) beschreibt hierzu:

> Es handelt sich um die Vorstellung, die sich die Handelnden von ihrer eigenen Stellung und von der Stellung der anderen im sozialen Raum machen (übrigens auch die Vorstellung hierüber, die sie bewusst oder unbewusst durch ihre Praktiken oder Eigenschaften) vermitteln, aus einem System von Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata, das selbst wiederrum [ein] einverleibtes Produkt einer Bedingung [ist].

11.3 Zusammenfassende Betrachtung der sinngenetischen Typenbildung

Mit Hilfe des empirischen Datenmaterials lassen sich zwei unterschiedliche Bewältigungsformen zum Umgang mit Diversität rekonstruieren, die bei allen Interviewten in unterschiedlicher Ausprägung zum Tragen kommen. Den Ausgangspunkt aller Bewältigungsstrategien bilden zum einen der persönliche Erfahrungshintergrund zu Diversität und zum anderen der Umgang mit habituellen Verunsicherungen in Bezug auf diese. So minimiert der Reflexive Typus vorhandene ambivalente Verunsicherungen mittels eines bewussten Nachdenkens über mögliche Zuschreibungen und Stereotypisierungen. Dabei ist er sich bewusst, dass die vorhandenen Verunsicherungen zum Kern seiner Persönlichkeit gehören und sich auf eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen. Zum Ausgleich der aus seiner Sicht «vorhandenen Defizite» versteht der Reflexive Typus Diversität als Chance, indem er Unterschiede und Gemeinsamkeiten erkennt. Er nutzt die Erkenntnisse zur Kompensation eigener Fähigkeiten und für eine positive Entwicklung der Organisation. Vielfaltskonstruktionen erfüllen für den Typus *Dirigent* dementsprechend eine Doppelfunktion.

Das zweite Orientierungsmuster, das rekonstruiert wurde, ist der Nicht-Reflexive Typus, der vorhandene Diversitätsvorstellungen zunächst keiner Überprüfung unterzieht. Der Typus zeigt ebenfalls eine bedingte Verunsicherung, die er mit verschiedenen Handlungsstrategien bewältigt. Als ein Bewältigungsmuster konnte der Typus *Spieler* herausgearbeitet werden. Der Typus betrachtet Diversität als Spiel der bewussten Zusammensetzung von unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden mit der Überzeugung zur Schaffung von Synergien zum Nutzen der Organisation. Die Überzeugung bildet einen markanten Unterschied zum Reflexiven Typus, da diese nicht auf einem Nachdenken beruht, sondern auf einer Selbstüberzeugung, verbunden mit einer Bereitschaft zum Spielen.

Bourdieu (1996, S. 129) formuliert in der Reflexiven Soziologie:

> Welche Spielzüge ein Spieler macht, hängt nicht nur von seiner verfügbaren Kapitalmenge ab, sondern auch von der Entwicklung seines Kapitals nach Umfang und Struktur in seinem sozialen Lebenslauf und von den Dispositionen (Habitus), die sich in der dauerhaften Beziehung.

Der Typus «Spieler» nutzt die vorhandene gute Basis zum Vorgesetzten und versucht aufbauend auf dieser, die Spielregeln zu seinen Gunsten zu verändern. Diversität dient ihm folglich zur Vermehrung der eigenen Kapitalsorten. Bourdieu (1996) formuliert: «[…] die es erlauben […], Macht über alle Spiele und über die Regeln auszuüben, nach denen sie gespielt werden» (ebd., S. 129f.).

Eine weitere Handlungsstrategie zur Bewältigung der Verunsicherung erfolgt mit der Bildung von einem *Nenner*, mit dem unterschiedlichen Haltungen und Handlungen gebündelt und mögliche Konfliktpotenziale minimiert werden. Die organisationale Hegonomie rückt in den Fokus. Zwar verfügt der Typus über eigene und durchaus auch prägende Diversitätserfahrungen, doch gezielter Nutzen für die Organisation lässt sich kaum rekonstruieren. Übertragen auf Bourdieu fehlt das feldbezogene Interesse um das Feld zu einem «Kampfplatz» zu machen. Dem Typus fehlt das Interesse für den Gegenstand des Austausches und damit das Engagement für die feldspezifischen Regeln. Der Glaube an die Sinnhaftigkeit des Spiels in einem bestimmten Feld und an die Bedeutung dessen, was auf dem Spiel steht, sind von zentraler Bedeutung für die Feldentstehung (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 145f.).

Für den dritten Subtypus steht das Bedürfnis nach *Harmonie* und Gemeinschaft im Vordergrund. Wie der Subtypus *Nenner* setzt dieser auf eine organisationale Hegonomie und sucht einen gemeinsamen Nenner. Im Gegensatz zum Typus *Nenner* verfügt der Subtypus über keinen eigenen Erfahrungshintergrund mit Diversitätskonstruktionen. Die vorhandenen Kenntnisse gelangen über dritte Personen an ihn. Folglich wird Diversität aus der Perspektive Unterschiede wahrgenommen. Das soziale Feld der Findungskommission ist geprägt durch Wertschätzung und der Bemühung nach Übereinstimmung.

Bourdieu (1976, S. 179) formuliert zur Übereinstimmung:

> Weil sie das Resultat von Dispositionen sind, die dank der Verinnerlichung der gleichen objektiven Strukturen, objektiv übereinstimmen, weisen die Handlungen der Mitglieder ein und derselben Gruppe […]eine unitäre und systematische objektive Bedeutung auf, die die subjektiven Absichten und die individuellen und kollektiven bewussten Entwürfe transzendiert.

Die scheinbare Übereinstimmung geht nicht auf Übereinstimmung zurück, sondern auf die Tatsache, dass im sozialen Feld keine Notwendigkeit besteht, mittels Kommunikation oder Interaktion, Verstehen und Übereinstimmung zu erreichen, weil die Interaktion auf eben diejenigen objektiven Lebensbedingungen zurückgeht, die die Dispositionen[206] geschaffen haben (Schroer, 2008, S. 316f.). Diversität und deren vielfältige Wahrnehmungsformen steht nicht zur Debatte.

[206] Suderland (2009, S. 73) schlägt zur begrifflichen Übereinstimmung von Dispositionen und Habitus vor, erstere als eher passiv vorhandene, inkorporierte Strukturen (Neigungen, Veranlagungen usw.) zu verstehen, die dem Habitus vorgelagert sind und in den Praktiken erst sichtbar werden. Der Habitus ist dagegen ein System von dauerhaften Dispositionen.

11.4 Hinweise zu den Grenzen der Studie

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist einschränkend zu beachten, dass es die sich um eine spezielle Stichprobe handelt.

Erstens grenzt die Selektion der Stichprobe die Generalisierbarkeit der Ergebnisse teilweise ein: Die Befragung richtet sich ausschliesslich an Schulleitungen, Schulpflegepräsidenten und Mitglieder von Schulpflegen aus drei schweizerischen Kantonen. Effekte auf der Ebene der Gesamtschweiz erscheinen weniger wahrscheinlich. Darüber hinaus geht mit einer Klumpenstichprobe zufällig interviewten Mitgliedern von Findungskommissionen oft ein Klumpen Effekt einher, der einen Genauigkeitsverlust der Schätzungen bewirkt und mit den Grenzen der Verallgemeinerbarkeit verbunden ist (Raithel, 2008). Repräsentativität ist daher nur eingeschränkt gegeben. Da uneingeschränkt nur Mitglieder von Findungskommissionen (in unterschiedlicher Besetzung) befragt wurden, können die Befunde nicht automatisch auf andere Berufsgruppen übertragen werden. Obwohl eine einfache Übertragung nicht zulässig ist, so lässt sich doch tendenziell die Erkenntnis des Einflusses von Reflexivität durchaus auf die Personalauswahl von Lehrpersonen projizieren. In diesem Feld tragen die Schulleitungen die Verantwortung. In möglichen weiteren Studien kann anschliessend geklärt werden, inwiefern sich die Ergebnisse über die Stichprobe hinaus generalisieren lassen.

Zweitens birgt auch die Art der Stichprobenauswahl gewisse Unwägbarkeiten. Die einzelnen Mitglieder der Findungskommissionen konnten aus rechtlichen und organisatorischen Gründen nicht persönlich über die Studie informiert und zur Teilnahme aufgefordert werden. Daher wurde der Weg über das Schulpflegepräsidium gewählt und um Unterstützung gebeten. Letztendlich bleibt aber unklar, ob jeweils alle Mitglieder der Findungskommissionen vom Präsidium um Unterstützung gebeten wurden oder ob das Präsidium den Entscheid zur Nichtteilnahme gefällt hat (Behr, 2017, S. 270f.).

Drittens bestehen auch hinsichtlich des Habituskonzepts Limitationen, weil die Konzeptspezifikation nicht auf bestimmte Dimensionen für die empirische Untersuchung herausgearbeitet wurden, sondern diese auf theoretischen und subjektiven Auswahlentscheidungen beruhen. Die Operationalisierung erfolgte auf der Grundlage der Erkenntnisse zu Diversität sowie der soziologischen Fundierung, indem Teilaspekte von Diversitätsdimensionen bestimmt wurden. Dieser Vorgang ist selektiv. Eine vollständige Erfassung aller möglichen Aspekte und Eigenschaften von Vielfaltskonstruktionen wurde nicht angestrebt und ist zudem kaum umsetzbar. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist daher zu berücksichtigen, dass nur ausgewählte Ausschnitte von Diversität abgebildet wurden (ebd. S. 271).

12 Fazit und Ausblick

Die gewonnen Ergebnisse der Studie «diversitätsorientierte Auswahl von Schulleitungen» werden in diesem anschliessenden Kapitel, im Kontext zu den theoretischen und soziologischen Grundlagen, bilanziert, interpretiert und diskutiert. Zunächst werden in einem ersten Schritt der theoretische Hintergrund und die Ziele der Studie im Überblick zusammengefasst (Kapitel (12.1). Anschliessend werden in einem zweiten Schritt die zentralen Befunde gebündelt und Diversität und Bezug auf Wahrnehmungen von Diversitätskategorien (Kapitel 12.1), Bewältigungsformen im Umgang mit Diversität (Kapitel 12.2), der Einfluss des sozialen Feldes auf die Bewältigungsformen (Kapitel 12.3) sowie deren Anpassungsfähigkeit (Kapitel 12.4) zusammenfassend diskutiert. Die Arbeit endet mit einem kurzen Resümee, in dem der Erkenntnisfortschritt der vorliegenden Studie herausgestellt wird und mögliche Ausblicke für die Erreichung einer diversitätsorientierten Auswahl von Führungskräften an schweizerischen Volksschulen aufgezeigt werden (Kapitel 12.5).

12.1 Bilanz: Diversitätsorientierte Personalauswahl

Diversität ist komplex und wird im Kontext zu Fragestellungen des angemessenen politischen, rechtlichen, ökonomischen und pädagogischen Umgangs mit gesellschaftlicher Vielfalt diskutiert (Krell et al., 2007; Bendl, Hanappi-Egger, & Hofmann, 2010; Spelsberg, 2013; Welpe, 2014). Rosenstreich (2011, S. 232) formuliert:

> Die Kernidee des Diversity Diskurses lässt sich als Anerkennung der menschlichen Vielfalt und Pluralisierung von Lebensformen in ihren individuellen, sozialen und politischen Dimensionen zusammenfassen. Diversity-Ansätze wenden sich von jenen ab, die Differenz als Problem definieren, das es zu beheben gilt. Differenzen werden hier im Gegenteil als förderungswürdige Bereicherung beschrieben.

Eine Grundannahme dabei ist, dass jedes Individuum vielen sozialen Gruppen zugehörig ist, und eine Vielfalt von sichtbaren und unsichtbaren identitätsstiftenden Zugehörigkeiten sowie Merkmalen aufweist (Mehrfachzugehörigkeit). Diese entstehen im Zusammenspiel sozialer Kategorien, welche die Gesellschaft strukturieren und Linien darstellen, entlang derer Differenzen beschrieben und Grenzen gezogen werden. Je nach Kontext können sich diese ändern. Diversitätsansätze grenzen sich von jenen ab, die jeweils nur eine spezifische soziale Kategorie in den Fokus nehmen. Soziale Kategorien werden

als Geflecht mit Überschneidungen und Wechselbeziehungen begriffen (Rosenstreich, 2011, S. 232). Thomas (1991) sagt: «Diversity refers to any mixture of items characterized by difference and similarities» (ebd., S. 5). Dieser weitverbreitete Ansatz von Thomas wird der Komplexität der Diversitätsthematik gerecht und weist darauf hin, dass alle Individuen mehrere Diversitätsdimensionen verkörpern (Schulz, 2009, S. 30). Die unendlich erscheinende Komplexität der Dimensionen wird je nach wissenschaftlichem Zugang unterschiedlich betrachtet. So thematisiert die betriebswirtschaftliche Perspektive Diversität als eine Strategie zur Optimierung der Unternehmenskultur als auch zur Gewinnung (der Akzeptanz) neuer Kund*innengruppen (Ketelhut, 2013, S. 65). Die Potenziale und Risiken von personeller und kultureller Vielfalt wird als eine Folge der Globalisierung verstärkt reflektiert. «Thinking gobally, acting local» umschreibt treffend das Spannungsfeld zwischen globalem, internationalem und lokalem Umgang mit Vielfalt. Die Philosophie hingegen diskutiert mögliche Formen von Gerechtigkeit und Gleichberechtigung und die Psychologie untersucht in Bezug auf Diversität das spezifische Verhalten von Individuen in Gruppen. Soziologische und ethnologische Sichtweisen betrachten soziale Diversität als das Resultat von Differenzierungen und von Differenzhandlungen (Schulz, 2009, S. 30). Differenz bezeichnet hierbei zunächst die an Mehrfachzugehörigkeit orientierte Charakterisierung des Individuums (Emmerich & Hormel, 2013, S. 19). Ziel der sozialen Klassifikation ist die Funktion der spezifischen Adressierung von Individuen, die in der Folge eine Ungleichwirksamkeit vermuten lässt. Soziale Kategorien unterscheiden und bezeichnen gleichzeitig dabei kollektive Zugehörigkeiten.

Durkheim und Mauss (1903, 1987, S. 172) formulieren zur Logik sozialer Klassifikation:

> In der Tat verstehen wir unter Klassifizieren, dass wir Dinge zu unterschiedlichen Gruppen zusammenfassen, die durch klare Grenzen voneinander geschieden sind […]. Unsere Vorstellung von Klassen ist zutiefst durch den Gedanken einer eindeutig bestimmten Abgrenzung geprägt.

Die Konstituierung differenzierter Klassen durch Gruppierungen und Abgrenzungen setzt voraus, dass die klassifizierende Unterscheidung eindeutig *kategorial* und *nicht graduell* erfolgt. Klassifikationen erzeugen eine soziozentristische Ordnung der Welt und konstituieren eine soziale Dimension von Wirklichkeit. Die Ordnung der Klassifikation resultiert dabei aus dem Zusammenhang zwischen sozialen und kollektiven Strukturen[207] (Emmerich &

207 So schreiben Durkheim und Mauss (1903, 1987) ausdrücklich: «Weil die Menschen Gruppen

Hormel, 2013, S. 44ff.). Diversitätsansätze beschäftigen sich folglich mit der Mehrdimensionalität vielfältiger und verknüpfter Identitäten und den Macht- beziehungsweise Dominanzstrukturen der jeweiligen Gesellschaft. Sie sind so gekennzeichnet, das individuelle Handlungsmöglichkeiten mit gesellschaftlichen und organisationsspezifischen Strukturen in Verbindung gebracht werden (Rosenstreich, 2011, S. 232).

Zusammenfassend wird Vielfalt im Rahmen von Diversitätskonzepten anhand von unterschiedlich verstandenen Gruppenzusammenhängen interpretiert. Zwar werden in der Regel Hinweise auf «Mehrfachzugehörigkeiten» gegeben; die meisten Ansätze beziehen sich aber auf eindeutige soziale Kategorien, wie beispielsweise *Frauen* oder *Menschen mit Migrationshintergrund.* Daneben finden sich auch Auseinandersetzungen mit Differenzlinien oder Verhältnissen, und folglich wird nicht von *Frauen* und *Männern*, sondern schlicht von *gender* gesprochen. Dennoch scheint es so zu sein, dass «grosso modo» identifizierende Zuschreibungen die Grundlage von Operationalisierungen von Diversity-Strategien sind (Ketelhut, 2013, S. 66).

Die Mischungen von Diversitätskategorien ist multidimensional und erneuert sich ständig[208]. Welche Merkmale dabei als relevant erachtet werden, hängt daher von der spezifischen Situation in der betrachteten Organisation ab. Neben den klassischen Merkmalen, wie *ethnische Zugehörigkeit*, *Geschlecht* und *Alter* können kontextrelevante Merkmale in Betracht gezogen werden (Dippel, 2007, S. 69). Doch was steht hinter der Auseinandersetzung um die Anzahl von Kategorien? Im Kern stellt sich die Frage, wie Erkenntnisse generiert werden können, die für soziale Strukturierungen und individuelle Subjektivierungsprozessen angemessen sind, um das fokussierte Thema, die fokussierten Personen erstens genau in ihrer Vielschichtigkeit zu erfassen und zweitens dies zu tun, ohne reifizierend zu wirken. Gemäss Soilend (2008) wird in der Folge mit Kategorien die Komplexität sozialer Ungleichheitslagen erfasst (Budde, 2013, S. 34). Das Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht darin, die Vorstellungen von Verschiedenheit und deren Wahrnehmungen im

bilden und weil sie sich selbst als Gruppen wahrnehmen, fassen sie die übrigen Dinge und Lebewesen im Geiste gleichfalls zu Gruppen zusammen, um diese beiden Arten der Gruppenbildung dann zur Ununterscheidbarkeit ineinander fliessen zulassen» (ebd. S. 250f.).

208 Wenning (2004) zählt mit Leistung, Alter, soziokultureller Lage, Sprache, Migration, Gesundheit, Körper und Gender sieben Kategorien auf. Um das Kategorie Problem zu bearbeiten, favorisieren Kassis et al. (2009) die Kategorien Geschlecht, Ethnizität und Bildungsstatus der Eltern. Lutz und Leiprecht (2005) hingegen ergänzen weitere Kategorien und kommen so auf 15 Differenzlinien. Riegel (2010) wiederum nennt Geschlecht, Sexualität, Ethnizität, Nationalität, Religion, soziale Klasse, Alter, Körper und Religion. Jede Aufzählung tendiert zur Unabgeschlossenheit und gleichzeitig zur Unvollständigkeit (Budde, 2013, S. 34).

Sinne der persönlichen Informationsverarbeitung im spezifischen Setting der Personalauswahl von Schulleitungen zu eruieren. Im Schnittpunkt von menschlicher Einzigartigkeit, gesellschaftlicher Vielfalt und der Vorstellung globaler personenbezogener Gleichwertigkeit steht im Mittelpunkt die Fragestellung, wie die Mitglieder von Findungskommissionen den Umgang mit Verschiedenheit begreifen und wie sie Gemeinsamkeiten oder Unterschiede herstellen können (Bredendiek, 2015, S. 22).

Kettelhut (2013, S. 67 [Hervorhebung v. Verf.]) formuliert:

> *Diversity* kann also als Strategie einer *Reaktion* auf bestimmte, als Veränderung wahrgenommene gesellschaftliche Zusammenhänge interpretiert werden, als eine Strategie, die versucht, die durch Veränderungen entstandene (oder sichtbar gewordenen) Differenzierungen des Sozialen zu (be-)nutzen.

Es wurde erforscht, welche Diversitätsorientierungen im Aushandlungsprozess Personalauswahl von Schulleitungen im Sinne des Fremdverstehens[209] wahrgenommen werden und anhand welcher Bewältigungsstrategien der Umgang mit diesen gemanagt wird. Fremdverstehen ist hierbei aus psychologischer Sicht ein soziokognitives Konzept, das bestimmt, wie Menschen soziale und kulturelle Diversität konstruieren und aus der Distanz zur eigenen Perspektive soziokulturelle Sensitivität, Verschiedenheit und Gemeinsamkeit herstellen. Fremdverstehen ist kein einheitlich bestimmtes und festgelegtes Konzept (Bredendiek, 2015, S. 295). Um zu einer zusammenfassenden Konzeptualisierung zu gelangen, wird daher im Theorieteil das Habituskonzepts näher betrachtet. Dieses dient der Untersuchung als soziologische Fundierung, dessen Ausgangspunkt der Habitus als das vergesellschaftlichte Individuum bildet, deren Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata von der sozialen Welt geprägt werden. Der Habitus ist handlungsleitend und lenkt die Wahrnehmung (Kajetzke, 2008, S. 55). Der Habitus fügt sich aus Dispositionen zusammen, die nicht biologisch vererbt, sondern nach der Geburt durch individuelle und kollektive Erfahrungen erworben werden (Behr, 2017, S. 81). Bourdieu (1989a) versteht den Habitus mit seinen Dispositionen als «Produkt sozialer Konditionierungen, folglich einer Geschichte» (ebd., S. 406). Bourdieu (2003) formuliert: «[…].

[209] In der vorliegenden Untersuchung wird der Auffassung von Bredendiek (2015) gefolgt, der Fremdverstehen als «eine Operation, um Verschiedenheit (und dadurch auch Ausgrenzung) zu überwinden und um Gemeinsamkeit d. h. Intersubjektivität herzustellen» (ebd., S. 39) verstanden. Fremdverstehen impliziert ebenfalls die Grundlage, kulturelle Unterschiedlichkeit entsprechend wahrnehmen und verarbeiten zu können, um darauf aufbauend eine Handlungskompetenz (Thomas, 2005; Bolten, 2007) entfalten zu können (ebd., S. 41).

in den Dispositionen des Habitus ist […] die gesamte Struktur des Systems der Existenzbedingungen angelegt, so wie sich in der Erfahrung der sozialen Lage mit einer bestimmten Position innerhalb dieser Struktur niederschlägt». (ebd., S. 279). Bourdieu beschreibt den Habitus weiter als «System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen», die als «Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen, die objektiv an ihr Ziel angepasst sein können», auftreten (Bourdieu, 1987, S. 98) und zwar im Sinne einer «Spontaneität ohne Wissen und Bewusstsein» und weiter «als einverleibte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte ist der Habitus wirkende Präsenz der gesamten Vergangenheit, die ihn erzeugt hat» (Bourdieu, 1987, S. 105). Übertragen auf die vorliegende Arbeit prägt der Habitus im sozialen Feld «Findungskommission» aufgrund unterschiedlicher Erfahrungshintergründe die Wahrnehmungen und handlungsleitenden Denkschemata einzelner Akteure im Umgang mit menschlicher Diversität. Zu beachten ist dabei, dass der Habitus soziokulturell bedingt ist[210]. Unterschiedliche bzw. ähnliche existenzielle Lebensbedingungen bilden wiederum unterschiedliche bzw. ähnliche Formen des Habitus, «weil gleiche Existenzbedingungen zur Schaffung ähnlicher Dispositionen tendieren» (Bourdieu, 1976, S. 172). Homogene Lebensbedingungen bedingen homogene Konditionierungen und Anpassungsprozesse, die dann «Systeme homogener und wiederum ähnliche praktische Handlungsmuster hervorbringende Dispositionen erzeugen» (Bourdieu, 1982, S. 175). Es gibt also Ähnlichkeiten zwischen dem Habitus, die unter ähnlichen sozialen Ausgangsvoraussetzungen gebildet wurden (Behr, 2017, S. 83).

Das gewählte Analyseverfahren der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2001) eröffnet den Zugang zum handlungsleitenden Wissen der Interviewten und damit zur Handlungspraxis. Die empirische Methode zielt auf das der Handlungspraxis zugrundeliegende habitualisierte und zum Teil inkorporierte Orientierungswissen, welches das Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert (Bohnsack, Nentwig-Gesemann, & Nohl, 2013, S. 9). Bohnsack (2002, S. 120f.) formuliert:

> Es bedarf vielmehr des Einblicks in das handlungspraktische Wissen und in die Eigendynamik der Interaktion und der habitualisierten Praxis. Diese erschliessen sich über die Analyse von Beschreibungen oder Erzählungen oder in direkter Beobachtung. […] Regeln, Muster und Strukturen der Interaktionen werden rekonstruiert. Die Ebene des subjektiven Sinns wird überschritten, da die mit der dokumentarischen Methode rekons-

[210] Fuchs-Heinritz und König (2005) beschreiben dazu: «Insofern spiegelt der Habitus nicht nur die sozialen Ungleichheitsbeziehungen, sondern bringt sie zum Ausdruck und erhöht sie in ihrer Wirksamkeit» (ebd., S. 115).

truierten tiefer liegenden Strukturen im konkreten Handeln nicht mehr bewusst sind – sie haben aber eine grosse Bedeutung für das Handeln der Personen im Feld.

Die dokumentarische Methode ist damit die Rekonstruktion des handlungsleitenden Erfahrungswissens im Alltag von Individuen und Gruppen, um das Zusammenspiel gesellschaftlicher Strukturen und individueller, beziehungsweise kollektiver Handlungen zu erkennen (Kleemann, Krähnke, & Matuschek, 2013, S. 156). Differenzen werden in der Praxeologischen Wissenssoziologie als Ausdruck des menschlichen Alltags in pluralen Gesellschaften gefasst, die verschiedene Praxen der Lebensführung hervorbringen (Nohl, 2010, S. 145). Praxen gehen aus homologen Erfahrungen hervor und werden als konjunktives oder handlungspraktisches Erfahrungswissen bezeichnet. Es unterscheidet sich vom kommunikativen-generalisiertem Wissen (Mannheim, 1980, 285ff.). Konjunktives Wissen ist in existenziellen, sozialen und materiellen Erfahrungen fundiert, ist damit milieugebunden und macht einen Grossteil des Wissens aus (Mannheim, 1989, S. 212). In Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit sind die handlungsleitenden praktischen Formen der Herstellung und Bearbeitung von Differenz also die habituellen Muster von Interesse (Sturm, 2015, S. 225).

Zusammenfassend zielen die Auswertungen der Methode darauf ab, die soziale Welt aus der Perspektive der Handelnden zu sehen. Durch die im Teil D dargestellten Fallanalysen konnten als Typen zwei Bewältigungsstrategien rekonstruiert werden, die einen jeweils spezifischen Diversitätshabitus markieren, welcher in den Kapitel 12.3, 12.4 und 12.5 zusammenfassend diskutiert werden soll.

12.2 Wahrnehmung der Diversitätskategorien

Den Ausgangspunkt der Studie bildet die Fragestellung, welche Diversitätsausprägungen im Aushandlungsprozess der Personalauswahl von Schulleitungen hergestellt werden und welche Bewältigungsformen (Kapitel 12.3) daraus resultieren. Das Ergebnis der empirischen Analysen zeigt auf, dass in der Regel eine Kategorie personenbezogener Differenz im Vordergrund steht, wenn im episodischen Interview Diversität zum Thema wird. Im Fokus stehen *entweder* Geschlecht *oder* Alter *oder* eine Differenz, die auf einen Leistungsunterschied zurückgeführt wird. Die inneren Kerndimensionen der Persönlichkeiten bilden den Mittelpunkt der individuellen Wahrnehmungen. Spannend ist dabei, dass diese als unveränderlich gelten. So kann die Wahrnehmung von Diversitätsmerkmale rekonstruiert werden, doch als Betrachtungsweise als bewusste Ressource zur Entwicklung von Potenzialen oder das Gewinn für die Entwicklungen nicht. Das Merkmal Geschlecht wird mehrheitlich als *weiblich*

bezeichnet. Als eine Ursache kann die weibliche Dominanz im Lehrerberuf rekonstruiert werden. Das Merkmal *Alter* wird oftmals im Zusammenhang zur Berufserfahrung (wie beispielsweise *jung* von der Pädagogischen Hochschule) und möglichen Entwicklungspotenzialen für die Organisation Schule genannt. Im Bereich der Schulführung hingegen erscheint als Bild der *männlichen, sich durchsetzenden Führungskraft*. Dementsprechend werden Diversitätsmerkmale je nach dem Blickwinkel der Betrachtung mit individuellen Inhalten gefüllt. Diese betrachten Diversität mit der Brille als Unterschiede zum eigenen Bezugsrahmen und weniger als Gemeinsamkeiten. Die Differenzierungen überwiegend.

Im Sprechen über Diversität zeigt sich das in der Verunklarung des Gegenstands erstens durch Begrifflichkeiten, die zwar vorgegeben, Diversität zu erläutern, tatsächlich aber dazu führen, dass sich das Sprechen multipliziert, der Gegenstand aber nicht an Kontur gewinnt, sondern eher verliert. Im Sprechen über Diversität, der Referenzen und Kategorien werden weitere Bedeutungen und Synonyme (z. B. Vielfalt, Differenz, Vielheit) ins Spiel gebracht, die sich zu einem systematischen Zugriff entziehen wie der Begriff Diversität selbst, da sowohl Bedeutungen als auch die Relationen der Begrifflichkeiten zueinander unkenntlich bleiben. Die Darstellung der Aussagen folgt vielmehr den assoziativen Muster der Reihung durch die gebildeten Begriffsketten. Die Begriffe erklären einander nicht, sondern sie markieren Zugehörigkeiten allein durch die Tatsache der reihenden Nennung. Die Zusammengehörigkeit ist dabei willkürlich noch vollständig kongruent. Sie erscheint her als verwandtschaftliche Natur, indem ähnliche Begriffe in einem Zusammenhang genannt werden. (Budde, 2015, S. 99f.). Auffallend im empirischen Datenmaterial ist die fehlende Sprache zu Diversität. Neben den aufgeführten Kerndimensionen können die Interviewten keine weiteren Merkmale nennen. Diversität ist bunt, vielfältig und unterschiedlich und wird im Zusammenhang zu Werthaltungen. Fertigkeiten und Fähigkeiten verstanden. Folglich ist die Wahrnehmung von Diversitätskategorien eingeschränkt.

12.3 Bewältigungsformen im Umgang mit Diversität

Die sinngenetische Typendarstellung stellt vier (Sub-)Typen vor, welche die in der vorliegenden Untersuchung ermittelten Bewältigungsformen und Orientierungen zu Diversität im Setting der Personalauswahl von Schulleitungen darstellen. Es konnte aufgezeigt werden, welche Handlungsmuster aus dem jeweiligen Orientierungsrahmen resultieren. Anhand des empirischen Datenmaterials können zwei zentrale Typen herausgearbeitet werden, welche die Handlungsorientierungen der Mitglieder von Findungskommissionen zusam-

menfassend repräsentieren. Die Handlungsorientierungen, die als Diversitätshabitus bezeichnet werden können, üben einen zentralen Einfluss auf die Verhaltensweisen mit Setting der Personalauswahl aus und prägen die Interaktionen im Feld der Findungskommission. Diese zwei Habitusformen können als *reflexiv* und *nicht-reflexiv* beschrieben werden.

Beide Habitusformen differenzieren sich auf Grund individualbiografischer Prägungen und werden als unterschiedliche Bewältigungsstrategien sichtbar. Während der *Reflexive-Habitus* aus einer Verunsicherung gegenüber Vielfaltskonstruktionen heraus entsteht, bedient sich der *Nicht-Reflexive Habitus* ebenjener und versucht diese aufrecht zu erhalten. So gelingt es dem reflexiv geprägten Habitus mit Hilfe vom bewussten Nachdenkens Diversitätszuschreibungen und Stereotype zu hinterfragen, um so zu einer diversitätsbewussten Handlungsorientierung zu gelangen. Vielfalt wird nicht als Imperativ verstanden, der die Praxis regelt, sondern als Bereicherung und als Chance für die Entwicklungen. Die Reflexivität entfaltet dabei ihre Wirkung nicht in bestimmten Situationen, sondern ist als grundsätzliche Haltung angelegt. Diese Haltung kann als wichtiger Baustein für die Entwicklung professioneller Kompetenz (Schönknecht, 1997) verstanden werden. Die Reflexivität, d. h. das bewusste Nachdenken und Bedenken der eigenen Position aus Distanz, fördert die Beschäftigung mit eigenen Betrachtungsweisen und die des Gegenübers (Baar, 2010, S. 373). Bruchhagen (2008) formuliert: «Der reflexive und emotionale Umgang mit Diversitätsphänomen und daraus möglichen resultierenden Anforderungen erfordert eine Qualität der Selbstbeobachtung, wenn nicht nur alte Wahrnehmungsmuster und Ordnungen recycelt werden sollen» (ebd., S. 90). Der Auslöser für das Nachdenken und der Rückzug auf die eigene Person bilden Verunsicherungen im beruflichen Kontext. Die Ursachen hierfür sind vielfältig und lassen sich nicht rekonstruieren. Sie gehören aber zum Kern der Persönlichkeit, welcher sich im Laufe der Sozialisation formt und sich aus verschiedenen charakterlichen Eigenschaften, Verhaltensweisen und Präferenzen zusammensetzt. Gardenswartz und Rowe (1994a) bezeichnet sie als «the most basic factor about human beings» (ebd., S. 32). Die Persönlichkeit lässt sich niemals vollständig verändern. Folglich entwickelt der Typus Bewältigungsstrategien zum Umgang mit der Verunsicherung, indem er vielfältige Diversitätsaspekte als Komposition aufgreift. Sie fördern das Bewusstsein und münden in Orientierungsmuster, die Diversität mit der Brille *als vielfältige Chance* betrachten. Diversität wird nicht als defizitär, sondern als Stärke gesehen. Im Mittelpunkt steht das Verstehen, Respektieren und Wertschätzen (Dietz, 2007, S. 14). Zudem wird bei Diversität nicht in Unterschieden oder Gemeinsamkeiten gedacht, sondern mit simultan verschiedenen Unterschieden und Gemeinsamkeiten, um eine Vielfalt sich kreuzender, sich überschneidender und wechselnder Differenzlinien (Auernheimer, 2016, S. 135f.). Das entwickelte

Bewusstsein aus Eigen- und Fremdperspektive in Verbindungen mit positiven Erfahrungen nutzt der Typus zur Komposition von Diversitätskategorien. Dabei inkludiert der Typus Fähigkeiten und Fertigkeiten seitens der Bewerber*innen. Das Ziel ist die Schaffung von Ressourcen zur gegenseitigen Unterstützung und zum Nutzen der Organisation Schule. Im Mittelpunkt des Interesses steht das Individuum mit seiner Vielfältigkeit. Der Typus nutzt seine Wahrnehmung zur Erfüllung der gestellten Erwartungen. Der Diversitäts-Habitus beruht auf der Überzeugung, dass die bewusste Zusammensetzung von Vielfaltsausprägungen die eigene Unsicherheit minimiert und für die Organisation Schule einen Nutzen darstellt.

Der zweite Typus, der herausgearbeitet werden konnte, beruht auf Nicht-Reflexivität. Diversität wird zum Nutzen vorhandener Bedürfnisse, als Mittel zur Erhaltung der organisationalen Homogenität oder als Bühne zur Darstellung von Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgefasst. Die rekonstruierte bedingte Verunsicherung im beruflichen Kontext bewältigt der Typus aufgrund individueller Erfahrungshintergründe mit unterschiedlicher Handlungsstrategien, welche sich in der Ausbildung von Subtypen zeigt. Im Allgemeinen wird bei den rekonstruierten Subtypen Diversität mit der Brille von «Unterschieden» zum eigenen Bezugsrahmen verstanden. Der Orientierungsgehalt der Subtypen, an denen sich die Struktur des Handelns ausrichtet, ist die Lust am Komponieren, das Ausgleichen bis hin zu einem Harmoniebedürfnis, das Diversität negiert. So legitimiert der Subtypus *Spieler* seine Orientierungsmuster mittels interpersoneller Bestätigung und gesellschaftlicher Attribuierung. Mögliche Verunsicherungen im eigenen Handeln werden aufgrund von Lustgefühlen und erlebten positiven Erfahrungen nivelliert. Diversität ist ein Spiel. Der Subtypus *Nenner* hingegen verfügt über prägende Diversitätserfahrungen, die sich nicht im Führungsverständnis abbilden. Die Folge sind Verunsicherungen, deren Kompensation mit der Bildung von gemeinsamen Haltungen und Handlungen aller beteiligten Akteure erfolgt. Die Orientierungsstrategie vom «kleinsten gemeinsamen Nenner» dient der Vermeidung von Stolpersteinen und der Infragestellung des eigenen Zwiespalts. Die organisationale Hegonomie bildet das Orientierungsmuster. Die Unsicherheiten vom Subtypus *Harmonie* orientieren sich ebenfalls an einem Nenner für gemeinschaftliche Handlungen und Haltungen. Aufgrund fehlender privater und beruflicher Erfahrungsbereiche kennt der Subtypus Vielfaltskonstruktionen aus der Ferne.

Zusammenfassend beeinflussen die rekonstruierten Verunsicherungen, die sich als Kern der Persönlichkeit einordnen lassen, die Wahrnehmungen von Vielfaltskonstruktionen und die daraus resultierenden individuellen Bewältigungsstrategien. Während der Reflexive Typus mit Hilfe seiner vertieften Kenntnisse über Vielfaltskonstruktionen einen bewussten Umgang fördert, zielt sich der Nicht-Reflexive Habitus auf die Aufrechterhaltung von Orientierungs-

gehalten, die den eigenen Mustern entsprechen. Soziale Kategorisierungen lassen sich gleichwohl beim Reflexiven Typus auffinden. Diese basieren aber nicht auf Aufwertungen gegenüber den anderen oder einer Verweigerung der Anerkennung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Vielmehr gelingt es dem Typus die Konstruktion, die hinter diesen stehen, zu entlarven und entsprechend mit ihnen umzugehen. So kann der Reflexive Typus seine Handlungen in der Personalauswahl als sinnstiftend und unterstützend für sich selbst erleben. Der Nicht-Reflexive Habitus hingegen kommt nicht auf die Idee, dass bestimmte Zuschreibungen zu Konstruktionen einer Reflexion bedürfen. Er ist beispielsweise in seiner bipolaren Diversitätswelt wie *Mann und Frau* oder *jung und alt* verortet und reproduziert diese. In Nuancen unterscheiden sich die Strategien der Subtypen mittels derer Vielfaltskonstruktionen bewältigt werden (Baar, 2010, S. 386).

Zusammenfassend konnten im Rahmen der Falldarstellungen anhand verschiedener Passagen die wesentlichen handlungsleitenden Orientierungen der einzelnen Gruppen rekonstruiert werden. Die zentrale Erkenntnis besteht dabei darin, dass sich in der Behandlung verschiedener sozialer Differenzen im Kontext der Diskussionen homologe Muster im Hinblick auf die Modi der Konstruktion sozialer Differenz zeigen. Jenseits von Institutionen, der in der Perspektive sozialkonstruktivistischer Ansätze als Erklärung für Stabilität sozialer Differenzierungen gelten und den Fokus entsprechender Analysen bilden, zeigt sich der vorliegenden, praxeologisch orientierten Studie eine andere Form der Stabilität in der Konstruktion sozialer Differenz, die als «habituelle Konstruktion sozialer Differenz» bezeichnet werden kann (Kubisch, 2008, S. 312). So stehen bei Frau Spirig und Frau Mettler die Konstruktion sozialer Differenz im Zusammenhang zur Suche nach Eintracht. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher beruflicher Erfahrungen streben beide nach einer heilen Welt, welche es zu erhalten gilt: Das Handeln ist demzufolge auf Harmonie ausgerichtet.

12.4 Der Einfluss des sozialen Feldes auf die Bewältigungsformen

Bourdieu (1999, S. 25) [Hervorgehoben v. Verf.]) formuliert:

> Eine soziale Klasse ist definiert weder durch *ein* Merkmal noch durch eine *Summe* von Merkmalen (Geschlecht, Alter soziale und ethnische Herkunft), noch auch durch eine *Kette* von Merkmalen, welche von einem Hauptmerkmal kausal abgeleitet sind. Eine soziale Klasse ist vielmehr definiert durch die *Struktur der Beziehungen zwischen allen relevanten Merkmalen*, die jener derselben wie die Wirkung, welche sie auf die Praxisformen ausübt, ihren spezifischen Wert verleiht.

Praktisches Handeln findet immer innerhalb eines spezifischen Feldes, bzw. eines sozialen Kontextes statt und wird grösstenteils durch den Habitus bestimmt. Das soziale Feld bildet den Bezugsrahmen für den Habitus (Behr, 2017, S. 101). Gemäss Miebach (2014) «stellen [Felder] durch ihre jeweilige eigene Logik voneinander abgrenzbare Handlungsbereiche sozialer Praktiken dar» (ebd., S. 255). Die Felder sind zwar selbstregulierend, wirken aber relational aufeinander (Behr, 2017, S. 101). Bourdieu (1989a) formuliert zur Wechselwirkung, bzw. zum Passungsverhältnis von Habitus und Feld: «Der Habitus realisiert, aktualisiert sich lediglich in der Beziehung zu einem Feld, wie auch ein und derselbe Habitus je nach Zustand des Feldes zu höchst unterschiedlichen Praktiken und Stellungnahmen führen kann» (ebd., S. 406).

Die Struktur des Feldes, in dem sich die Mitglieder von Findungskommissionen bewegen, nötigt diese, sich als Führungsperson zu positionieren. Diversitätskonstruktionen werden aus dem Blickwinkel von Entscheidungsträgern*innen betrachtet. Dies geschieht im Falle einer habituellen Sicherheit en passent und weitgehend unbewusst im Sinne einer vorreflexiven Routinepraxis. Im Falle der scheinbaren habituellen Sicherheit hingehen wird mit einer möglichen Routine zum Umgang mit Diversität gerungen und die eigenen Stereotypisierungen drängen sich in den Vordergrund. Das verunsicherte Mitglied verweigert sich gegenüber den gängigen Konstruktionen der Reflexivität und diskutiert meist eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten. Hinweise darauf, dass Unterschiede in der konkreten Ausgestaltung des Feldes, in denen sich die Mitglieder von Findungskommissionen bewegen, Einfluss auf die Ausprägung des Habitus haben, kann nur vordergründig nachgewiesen werden (Baar, 2010, S. 392f.). Bei genauer Betrachtung zeigt sich, dass die Beziehungen zu den einzelnen Mitgliedern untereinander und die individuellen Ziele im sozialen Feld Einfluss auf die Handlungsstrategien üben. Von Bedeutung erscheint dabei das Verhältnis von Schulleitungen und Vorgesetzten. Die erkennbare Loyalität unterdrückt die individuellen Wahrnehmungen und Haltungen. Der Anpassungsmechanismus an die vorhandene Hierarchie lässt die individuellen Werthalten in den Hintergrund rücken. Deutlich wird dies im Verhältnis von Herrn Niederberger und seinem Vorgesetzten. Trotz der persönlichen Infragestellungen der politischen Zugehörigkeit des Vorgesetzten und den damit verbunden Einstellungen zum Merkmal *Ethnizität* passt sich der Habitus an. Mit dieser konstruktivistischen Perspektive auf Ethnizität rücken die Nutzung und Herstellung ethnischer Merkmale zur Gruppenbildung bzw. Abgrenzung von anderen (Bielefeld, 2001; Heinemann, 2001) in den Vordergrund. Ethnien sind in konstruktivistischer Perspektive dementsprechend keine tatsächlichen, auf Basis direkter Kontakte organisierten Gruppen. Vielmehr handeln es sich um «vorgestellte Gemeinschaften» (Anderson 1993, zitiert nach Grönemeyer 2003, S. 26). Rekonstruierbar ist in der vorliegenden Studie, die selbst Ethnisierung, d. h. die Nutzung

speziellen kulturellen Materials, wie Sprache oder Regionalität für die eigene kollektive Identität. Im Vordergrund steht dabei die Erzielung von Vorteilen oder der politischen Mobilisierung (Kubisch, 2008, S. 55). Zu bedenken ist allerdings, dass die Konstruktion ethnischer Zugehörigkeiten nicht beliebig ist, sondern sie muss an «ein bereits vorhandenes Reservoir kultureller Deutungen in der Gesellschaft anknüpfen, um überhaupt verstanden zu werden und Akzeptanz zu finden» (Grönemeyer, 2003, S. 26).

Grönemeyer (2003, S 33 [Hervorgehoben v. Verf.]) formuliert hierzu:

> Ein «*doing ethnicity*» ist dabei einerseits über die direkte Thematisierung ethnischer Zugehörigkeiten in der Interaktion zu identifizieren drückt sich anderseits aber auch in habitualisierten und institutionalisierten Formen der Grenzmarkierungen aus, die Fremdheit und Nicht Zugehörigkeit anzeigen.

12.5 Bewältigungsformen im Kontext zur Wandlungsfähigkeit vom Habitus

Ob Anpassungen von einem Typ zum anderen stattfinden können, kann anhand der vorliegenden Studie nicht geklärt werden. Obwohl die habituellen Orientierungen, wie im theoretischen Kapitel gezeigt, auf Dauer angelegt sind, bestehen Möglichkeiten für eine Wandlungsfähigkeit des Habitus. So sind Deutungsmuster, gemäss Meuser (1998), als «prinzipiell entwicklungsoffen konzipiert» (ebd., S. 128). Das Feld spielt dabei eine Rolle und übt einen Einfluss aus. Ergeben sich hier Veränderungen, die ein Versagen der bisher verfolgten, habituellen Handlungsschemata bewirken, so kann ein habitueller Wandel stattfinden. In diesem Zusammenhang verweist Schwingel (2003) im Kontext zu Bourdieu, «dass dies nur vor dem Hintergrund einer echten Krise möglich ist» (ebd., S. 73). Hradli (1989) formuliert ebenfalls dazu: «Im Ganzen gesehen sind Struktur und Biografie Brüche, Krisen und Kontakte […] so häufig geworden, dass an der Genese und Beharrungskraft stabiler Habitusformen mehr und mehr Zweifel angebracht sind» (ebd., S. 124).

Aus den Erzählungen von Martin kann entnommen werden, dass er über seine gesamte Zeit als Schulleiter dem Nicht-Reflexiven Typus und dem Subtypus *Nenner* angehört. Zur Durchsetzung seines Führungsanspruchs nutzt er gezielt seinen Wissensvorsprung. Als Kapitän hält er in allen Belangen die Fäden in der Hand. Dies zeigt sich auch in seinem Verhältnis zu seinem Vorgesetzten Robert. In seinem Verhältnis zum Kollegium hat sich aber seine Strategie gewandelt. Um seinem Führungsanspruch als Kapitän Geltung zu verleihen, steht nun Fürsorge im Vordergrund seiner Handlungspraxis. Diese Transformation kann auf das Merkmal Alter zurückgeführt werden. Die Posi-

tion eines fürsorglichen Kapitäns kann selbstverständlich nur einnehmen, wer in der Interaktion auf Personen stösst, die jünger sind und denen gegenüber ein Erfahrungsvorsprung geltend gemacht werden kann. Auch eine gewisse Gelassenheit, die für langjährige Mitglieder von Findungskommissionen erkennbar ist, kann als ein Grund für eine Änderung der Bewältigungsstrategie sein (Baar, 2010, S. 391). Es ist auch vorstellbar, dass Frau Spirig, die ebenfalls dem Nicht-Reflexiven Typus angehört, mit der Zeit über eigene Erfahrungen mit Diversitätsausprägungen verfügt und sie eine Metamorphose durchläuft. Ihre derzeitige Diversitätsblindheit kann sich zum Typus *Nenner* entwickeln, bei dem sich das vorhandene Harmoniebedürfnis erhält aber eine fürsorgliche Offenheit dazugesellt. Der mögliche Wandel wird auch von Frau Mettler gestützt, die bereits über eigenen Erfahrungshintergrund verfügt und in diesen sie Frau Spirig stärker einbinden könnte.

Diesen Überlegungen ist allerdings gemein, dass sie Spekulationen bilden. Nur Längsschnittstudien könnten Aussagen über Thesen zu einer möglichen Transformation zulassen (ebd., S. 391).

12.6 Ausblick: Mögliche Wege zur diversitätsorientierten Personalauswahl

Als Perspektive bleibt jene Reflexionsfähigkeit aufzuzeigen, die als Schlüssel zur Professionalisierung gilt, um die Dimension von Diversitätskompetenz zu ergänzen. Studien zu Diversitätstrainings belegen, dass der Art und Weise von Ausbildungen von Führungspersonen eine grosse Bedeutung zukommt. Entsprechend gestaltet sie die Basis dafür, die eigene Praxis kritisch wahrzunehmen und bewusst zu reflektieren (Bauer, 1996, S. 18). Es ist daher nötig, auch den Mitgliedern von Findungskommissionen Diversitätskompetenz zu vermitteln. Diversitätskompetenz lässt sich dabei als die Fähigkeit definieren, in Verhalten und Einstellungen von Akteuren soziale Konstruktionen zu erkennen. Das Wissen ist dabei so zu nutzen, dass Stereotypisierungen vermieden und individuelle und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden (Baar, 2010, S. 309). Die pädagogische Grundannahme ist, dass eine Sensibilisierung zu Einstellungsänderungen führt, die sich schliesslich in Verhaltensänderungen niederschlagen. Verschiedene Lernarrangements werden angeboten, in denen sich die Teilnehmenden durch die Reflexion unmittelbarer Erfahrungen interaktionsrelevantes Handlungs- und Strukturwissen aneignen sollen (Rosenstreich, 2011, S. 231). Die Sensibilisierung in Verbindung mit den Schritten *Wissen* und *Können* sowie einer begleitenden Reflexion erscheinen besonders geeignet. Ziel sollte die Transformation von theoriebasiertem Wissen in die Handlungspraxis von Führungskräften im schulischen Bereich sein. Hierfür be-

darf es bereits beispielsweise in der Führungskräfteausbildung vom Berufsfeld Schulleitung an schweizerischen pädagogischen Hochschulen die aktive Auseinandersetzung mit Diversität im Kontext zur Personalauswahl (Baar, 2010, S. 309). Die Förderung des Bewusstseins, die eine transnationale, inklusive und reflexive Denkweise (Hofmann, 2012) begrüsst, bedingt eine Wahrnehmung und Anerkennung der «domestic diversity»[211] also der Vielfalt vor Ort.

Ausser Acht gelassen sollte nicht der Aspekt von (Anti-) Diskriminierungen werden. Der Abbau von Diskriminierungen ist mit der Förderung von Vielfalt eng verknüpft. Im Bildungsprogrammen wird Diskriminierung mit unterschiedlichem Schwerpunkt definiert, unter anderem als eine Beschränkung des Zugangs zu materiellen und sozialen Ressourcen. Eine diversitätsorientierte Auswahl versteht zwar die Gesellschaft als hierarchisch strukturiert, es wird aber angestrebt, greifbar zu machen, wie verschiedenen Zugehörigkeiten mit unterschiedlichen Arten vom Zugang zu Ressourcen einerseits und mit Ausgrenzungsverfahren anderseits verknüpft sind. In diesem Sinne werden Privilegien als Macht definiert, die positiv oder negativ angewendet werden können, um Personen zu beeinflussen und das Umfeld zu gestalten. In Folge bedeutet dies, das angenommen werden kann, dass jede Person in bestimmten Situationen Ausgrenzungen, Diskriminierung oder Unterdrückung erlebt. Dementsprechend bringt jedes Mitglied von Findungskommissionen sowohl Diskriminierungspotenzial als auch potenzielle Diskriminierungserfahrungen mit. Mit der Schaffung von einem Bewusstsein der jeweils eigenen Gefühle und Reaktionen bei der Erfahrung als Aussenseiter*in soll Empathie mit diskriminierten Personen gefördert werden. Diskriminierungen wird dabei vor allem in Vorurteilen gesehen, die aus Unwissenheit resultieren. Mittels Lernprozesse sollen Vorurteile, die Prozesse ihrer Reproduktion durch Sprache, und die sich aus ihnen ableitenden Verhaltensweisen bewusst gemacht und hinterfragt werden (Rosenstreich, 2011, S. 233f.). Zu Bedenken gilt es, auch wenn Sensibilisierung stattfindet und zu Veränderungen von Einstellungen führt, bliebt unklar, inwiefern sich dies im Verhalten niederschlägt (Kaplaka, 2003).

Herausforderungen auf dem Weg zu einer diversitätsorientierten Personalauswahl bleiben bestehen. Die Herstellung von Differenz ist dabei immer im Zusammenhang mit Macht zu sehen, denn der soziale Raum ist stets ein dominanzstrukturierter Raum. Eine Herausforderung für die diversitätsorientierte Personalauswahl liegt in der Dekonstruktion von Differenz anstelle der Rei-

[211] Diese Haltung korrespondiert mit einer politischen/zivilen Dimensionen des sozialen Lebens. Gemeinsamkeiten und die Haltung zu Hilfsbereitschaft, Zivilcourage und Ehrlichkeit (Höffe, 2014, S. 155) ausserhalb von nationalen Grenzen und Wahrnehmungen sind hier von Bedeutung. Sie sind zugleich aber auch grundlegend für eine offene und positive Einstellung gegenüber Vielfalt (Brandalise & Schuchert-Güler, 2015, S. 292).

fizierung. Hier zeigt sich das Potenzial im Spannungsverhältnis zwischen der Anerkennung real vorhandener Differenzen und Normalisierungsprozessen. Es bedarf eine Auseinandersetzung mit Abstössen aus «queeren» und «dekonstruktivistischen» Theorieansätzen. Auch darf und kann Diversität nicht auf die sechs Kategorien beschränkt werden, die in dem EU-Gleichbehandlungsgrundsatz benannt werden. Gefordert ist ein konstruktiver Umgang mit dem unvermeidbaren Spannungsmoment zwischen Hierarchisierung und Relativierung. Differenzen bilden sich in komplexen, mehrdimensionalen und auch widersprüchlichen Prozessen. Auch das Spannungsverhältnis zwischen individueller und struktureller Ebene gilt es zu beleuchten. Die Führung der Auseinandersetzung mit Haltungen und Handlungsmöglichkeiten kann ein weiterer Schritt zu einem additiven Umgang mit Diversität und Diskriminierungen sein (Rosenstreich, 2011, S. 241). Ein weiteres Forschungsfeld könnten Fragestellungen zu reflexiven Strukturen auf der Ebene von Hochschulen und die daraus resultierenden Umgang mit Diversitätskonstruktionen sein.

Die Thematik *diversitätsorientierte Personalauswahl* wird aufgrund der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen ein wichtiges Forschungsfeld bleiben. Ziel dieser Arbeit war es, konzeptuelle und empirische Grundlagen zusammenfassend zu reflektieren. Die empirische Befundlage zu diesem theoretischen Vorschlag motiviert zu weiteren Forschungsbemühungen auf diesem grundlagenwissenschaftlich Forschungsfeld (Bredendiek, 2015, S. 294). Die Studie zeigt auch, dass die Frage nach einer diversitätsgerechten Personalauswahl und die damit verbundene Nichtdiskriminierung für eine bessere Handhabe nicht eindeutig beantwortet werden kann. Obwohl die Grundidee einer fairen und diskriminierungsfreien Verfahren im Bewusstsein der Findungskommissionen verankert ist, sind diese gleichzeitig nicht frei davon. Die Subjektivität und die eigenen Konstruktionen die stereotype Bilder und Vorstellungen teilweise in das Verfahren einfliessen lassen, sind vorhanden. Auch werden eigene gemachte Erfahrungen auf die Bewerber*innen übertragen und mit bestimmten Erwartungen an die Haltungen und Handlungen verbunden. Dem zu begegnen wäre es beachtenswert im Verfahren Momente der Dekonstruktion einzubauen. Diese können das Bewusstsein schärfen und einen offenen Umgang im sozialen Feld mit Diskriminierungsmomenten führen. Eine explitzite Diversitätsvorstellung kann aus dem privaten Erfahrungsraum bei den Befragten rekonstruiert werden, allerdings werden diese kaum auf die Personalauswahl übertragen. Dies ist auch mit der Verankerung von Diversität im betriebswirtschaftlichen Kontext erklärbar. Die Nutzung der personellen Vielfalt im Bildungsbereich ist bisher kaum etabliert. Der Ansatz ist kaum verbreitet und es bedarf einer Verstärkung der konzeptionell-praktischen Ausarbeitung. Hierfür bedarf es eine breite Diskussion zu Diversität, die Vorstellung zu den Vorteilen im Bildungsbereich thematisiert. In diesem Zusammenhang sind auch universellen

Anforderungsprofile an die Bewerber*innen in den Stellenausschreibungen zu überdenken. Diese können zwar als Versuch möglichst alle Bewerber*innen zu gleichem Recht zu verhelfen, bezeichnet werden, doch werden damit zugleich bestimmte regionale Gegebenheiten ausgeschlossen. Eine diversitätsgerechte Personalauswahl sollte aber genau diese Gegebenheiten in den Fokus stellen und das Anforderungsprofil auf diese ausrichten (Kansteiner & Klose, 2017, S. 54ff.). Letztendlich weisen die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit auf das Potenzial einer diversitätsorientierten Personalauswahl von Führungskräften in Bildungsinstitutionen hin. Das empirische Datenmaterial weist auch auf eine Vielzahl von Optimierungen zum Auswahlprozess hin. Es regt die Diskussion von Vielfalt und Ungleichheit von der Ebene Schülerinnen und Schülern hin zur Führungskräfteebene der Organisation Schule an.

13 Verzeichnisse

13.1 Literaturverzeichnis

Allemann-Ghionda, C. (2013). Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven. Paderborn: Schöningh.

Alvesson, M. (2003). Beyond neopositivists, romantics and localits. A reflexive approach to interviews in organizational research. *Academy of Management Review*, 28 (1), S. 13–33.

Andresen, S., Koreuber, M., & Lüdke, D. (Hrsg.). (2009). Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur „Modernisierung" von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik. Wiesbaden: VS.

Antweiler, C. (2003). Kulturelle Vielfalt. Ein ethnologischer Forschungsüberblick zu inter-und intrakultureller Diversität. In Wächter, H., Vedder, G., & Führung, M. (Hrsg.), *Personelle Vielfalt in Organisationen*. Trierer Beiträge zum Diversity Management. 1. Auflage. München: Hampp.

Appius, S., Nägeli, A., & Lewa, M. (2016). Schulreformen- Zusammenspiel von Kantonen und Gemeinden. In Hangartner, J., & Heinzer, M. (Hrsg.). *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz*. *Steuerungskultur im Umbruch*. Wiesbaden: VS.

Aretz, H. J., & Hansen, K. (2002). *Diversity und Diversity-Management im Unternehmen. Eine Analyse aus systemtheoretischer Sicht.* Münster: Waxmann.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978) Organizational learning: a theory of action perspective. Reading, Mass: Addison-Wesley.

Argyris, C., & Schön, D. A. (2006). Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ashkanasy, N., Härtel, C., & Dauss, D. (2002). Diversity and Emotion. The new frontiers in organizational behavior research. *Journal of Mangement,* 28 (3), S. 307–338.

Atteslander, P. (2006). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (11. Auflage). Berlin: Schmidt.

Auernheimer, G. (2016). Einführung in die interkulturelle Erziehung (8. Auflage). Darmstadt: WBG.

Baader, M. (2013). Diversity Education in den Erziehungswissenschaften. In Hauenschild, K., Robak, S., & Sievers, I. (Hrsg.). *Diversity Education* (S. 38–56). Frankfurt: Brandes & Apsel.

Baar, R. (2010). Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer. Wiesbaden: VS.

Bambach, M., & Kuhn-Fleuchaus, C. (2013). Diversity Management. Unsichtbare Potenziale fördern (6. Auflage). Stuttgart: Steinbeis.

Barlösius, E. (2011). Pierre Bourdieu. Frankfurt am Main: Campus.

Barney, J. (1991). Firm Ressources and Sustained Competitive Advantage. *Journal of Management*, Vol. 17.01/1991, S. 99ff.

Bauer, K. O. (1996). Konzepte pädagogischer Professionalität im Lehrerarbeit. Eine empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim: Juventa.

Bauer, Y. (2003). Sexualität - Körper- Geschlecht. Befreiungsdiskussion und neue Technologien. Opladen: Leske [+] Budrich.

Baumann, Z. (1991). Modernity and Ambivalence. Ithaca, N. Y.: Cornell University Press.

Becker, M., & Seidel, A. (2006). Diversity Management. Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt. Stuttgart: Schäffer & Poeschel.

Becker, M. (2015). Systematisches Diversity Management: Konzepte und Instrumente für die Personal- und Führungspolitik. Stuttgart: Schäffer & Poeschel.

Bednarczuk, P., & Wendenburg, N. (2008). Talentmanagement. In. Meifert, M. (hg.). Strategische Personalentwicklung. Ein Programm in acht Schritten. S. 198–228, Wiesbaden: VS.

Behr, F. (2017). Lernhabitus und Weiterbildung. Determinanten des Weiterbildungsverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern. Heilbronn: Klinkhardt.

Bendl, R., Hanappi-Egger, E., & Hoffmann, R. (2004). Interdisziplinäres Gender- und Diversitätsmanagement. Einführung in Theorie und Praxis. Wien: Linde.

Bendl, R., & Hanappi-Egger, E. (2009). Über die Bedeutung von Gender-und Diversitätsmanagement in Organisationen. In: Kasper, H., & Mayrhofer, W. (Hrsg.). *Personalmanagement, Führung, Organisation* (4. Auflage). Wien: Linde.

Bendl, R., Hanappi-Egger, E., & Hoffmann, R. (2012). Diversität und Diversitätsmanagement. facultas. Wien: WUV.

Bendl, R., Hanappi-Egger, E. (Hrsg.). (2015). Diversität, Diversifizierungen und (Ent) Soldarisierung. Eine Standortbestimmung der Diversitätsforschung im deutschen Sprachraum. Wiesbaden: VS.

Bendl., R. & Eberherr, H. (2015): Diversität, Diversifizierung und (Ent)Solidarisierung: Eine Standortbestimmung der Diversitätsforschung im deutschen Sprachraum. In. Bendl, R., Hanappi-Egger, E. (Hrsg.). (2015). *Diversität, Diversifizierungen und (Ent) Soldarisierung. Eine Standortbestimmung der Diversitätsforschung im deutschen Sprachrau*m. S. 37–49. Wiesbaden: VS.

Bergemann, J. R. (1988). Ethnomethodologie und Konservationsanaylse. Hagen: Studienbrief. Fernuniversität

Bergemann. J. R. (2012). Ethnomethologie. In: Flick, A., Kardoff, E., Keupp, H., Rosenstiel, L., & Wolff, S. *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen.* (3. Auflage, S. 269–272). Weinheim: Beltz.

Berkemeyer, J., Berkemeyer, N., & Schwikal, J. (2015). Lernen am Leitbild. In Berkemeyer, J., Berkemeyer, N., & Meetz, F. (Hrsg.). *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen*. Weinheim: Beltz.

Berthel. J. & Becker, F. G. (2010). Personalmanagement (3. Auflage). Stuttgart: Beltz.

Betz, T., & Bischoff, S. (2017). Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? In Stenger, E., Edelmann, D. Nolte, D., & Schulz, U. (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (S. 101–116) Weinheim: Beltz.

Bierhoff, H. W., Müller, G. F. & Küpper, B. (2000). Prosoziales Arbeitsverhalten: Entwicklung und Überprüfung eines Messinstruments zur Erfassung des freiwilligen Arbeitsengagements. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 31(2), S. 141–153.

Blickle, W. (2014). Personalauswahl. In Nerdinger, F., Blickle, W., & Scharper, G. (Hrsg.), *Arbeits-und Organisationspsychologie* (2. Auflage, S. 245–275). Heidelberg: Springer.

Blume, T. (2003). Erkenntnistheorie: In Wulff D. & Rehfus. (Hg.), Handwörterbuch Philosophie (1. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bobeth-Neumann, W., (2013). Karriere Grundschulleitung. Über den Einfluss des Geschlechts beim beruflichen Aufstieg in das Schulleitungsamt. Bielefeld: transcript.

Bohnsack, R., & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.). (2010). Dokumentarische Evaluationsforschung Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen: Budrich.

Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.). (2011). Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Opladen: Budrich.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A. (2013). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (3. Auflage). Wiesbaden: VS.

Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9. Auflage). Budrich: Opladen.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4. Auflage). Heidelberg: VS.

Bourdieu, P. (1974). Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main: S Uhrkamp.

Bourdieu, P. (1976). Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft (1. Auflage). Frankfurt am Main: S Uhrkamp. (Orginal erschienen 1972).

Bourdieu, P. (1981). Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Bourdieu, P. (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 1. Auflage. Orginal erschienen 1979. Frankfurt am Main: S Uhrkamp.

Bourdieu, P. (1987). Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. (Orginal erschienen 1980). Frankfurt am Main: S Uhrkamp.

Bourdieu, P. (1989a). Antworten auf einige Fragen. In Eder, K. (Hrsg.), Klassenlage, Lebensstil und kuturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie (S. 395–410). Frankfurt am Main: S Uhrkamp.

Bourdieu, P. (1992a). *Die verborgenen Mechanismen der Macht.* Schriften zu Politik & Kultur. Hamburg: VSA.

Bourdieu, P. (1992b). Rede und Antwort. Frankfurt am Main: S Uhrkamp. (Original erschienen1987).

Bourdieu, P. (1992c). «Fieldwork in Philosphy». Gespräch mit Honneth, A., Kocyba, H., Schwibs, B. In ders. *Rede und Antwort*. (S. 31–48). Frankfurt: S Uhrkamp.

Bourdieu, P. (1994): Domination «Stratégies de reproduction et modus domination». In. *Actes de la recherche en scienes sociales.* (105). S. 3–12.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996). Die Ziele der Reflexiven Soziologie. Chicago-Seminar, Winter 1987. In dies.; *Reflexive Anthropologie* (S. 95–249). Frankfurt am Main: S Uhrkamp. (Orginal erschienen 1992).

Bourdieu, P. (1997). Die männliche Herrschaft. In Dölling, I., & Krais, B. (Hrsg.), *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis* (1. Auflage, S. 153–217). (Orginal erschienen 1990). S Uhrkamp: Frankfurt am Main.

Bourdieu, P. (1998a). Über das Fernsehen. Frankfurt am Main: S Uhrkamp.

Bourdieu, P. (1998b). Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. (Orginal erschienen 1994). Frankfurt am Main: S Uhrkamp.

Bourdieu, P. (1999): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 11. Auflage. Frankfurt: S Uhrkampf.

Bourdieu, P. (2001). Meditationen. Zur Kritk an der scholastischen Vernunft. (1. Auflage). Frankfurt am Main: S Uhrkamp. (Orginal, erschienen 1997).

Bourdieu, P. (2002). Ein soziologischer Selbstversuch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2002a). Das ökonomische Feld. In Ders. et al., *Der Einzige und sein Eigenheim.* Schriften zur Poltik und Kultur (3. Auflage, S. 185–222). Hamburg: VSA. (Orginal erschienen 1997)

Bourdieu, P. (2005). Die männliche Herrschaft. (1. Auflage): Frankfurt am Main: S Uhrkamp.

Brauckmann, S. (2012): Schulleitungshandeln zwischen deconcentration, devolution und delegation- eine empirische Annährung aus internationaler Perspektive. *Empirische Pädagogik,* 26 (1) (S. 78 -102).

Bräu, K., Schwerdt, U. (Hrsg.). (2005). Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgangmit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: Waxmann.

Bräu, K., & Schlickum, C. (Hrsg.). (2015). Soziale Konstruktion in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Budrich.

Bredendiek, M. (2015). Menschliche Diversität und Fremdverstehen. Wiesbaden: VS.

Bredella, L.; Meiser, F-J., Nünning, A., & Rössler, D. (2000). Grundzüge einer Theorie und Didatik des Fremverstehens. In Bredela, L.; Meiser, F-J., Nünning, A., & Rössler, D. (Hg.), *Wie ist Fremdverstehen lehr-und lernbar?* (S. IX–LII). Glessener Beiträge zur Fremdsprachendiadatik. Tübigen: Naar.

Breitenbach, E. (2010). Mädchenfreudnschaften in der weiblichen Adoleszenz. Eine fallkonstruktive Untersuchung von Gleichartigengruppen. Opladen: Budrich.

Bremer, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim: Juventa.

Bruchhagen. V. & Höher, F. (2007). (Hg.), Diversity Outlooks (S. 223- 260). Münster: LIT.

Bruchhagen. V. & Höher, F. (2007). (Hg.), Diversity Outlooks (S. 223- 260). Münster: LIT. Bruchhagen, V. (2008). Managing Gender & Diversity. In Iber, K., & Virtbauer, B. (Hg.). Diversity Management. Eine transdisziplinäre Herausforderung. Göttingen: Vienna University Press.

Bruchhagen, V., Grieger, J., Koall, I., Meuser, M., Ortlieb, R., & Sieben, B. (2010). Social inequality, diversity, ans equal treatment at work: the german case, In Klarsfeld, A. (Hg.), *International handbook on diversity management at work.* (S. 109–138). Cheltenham/Northhampton: MA. Elgar.

Bublitz, H., Bührmann, A., Hanke, C. & Seier, A. (1998). Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Campus: Frankfurt am Main.

Budde, J. (2013). Das Kategorienproblem. Intersektionalität –und Heterogenität? In Kleinau, E., & Rendoff, B. (Hrsg.), *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen.* Schriftenreihe der

Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (S. 27–43). Berlin: Budrich.
Budde, J. (Hrsg.). (2013b.). Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulschen Feld. Wiesbaden: VS.
Budde, J. (2015): Konstruktionen von Gleichheit und Diffrenz im schulischen Feld. In: Bräu. K., & Schlickum, C. (Hrsg.), *Konstruktion in Schule und Unterricht*. (S. 95–109). Opladen: Budrich.
Bullock, A. & Stallybrass, O. (1977). The Fontana Dictionary of Modern Thought. London: Sons.
Cox, T. & Blake. S. (1991b). Managing Cultural Diversity: Implications for Organizational Competitveness. *The Academy of Mangement Execuitive*, Vol 5. (3).
Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the intersection of Race ans Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *In The University of Chicago Legal Forum*, 139, (S. 139–167).
Crenshaw, K. W. (1995). Race, reform and retrenchment. In Crenshaw et al., (Eds.). *Critical race theory. The key writtings that formed the movement*. New York..
Crenshaw, K. W. (2013). Die Intersektion von Rasse und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie der antirassistischen Politik. In Lutz, V., & Spik, A. (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichten Konzeptes* (S. 35–58). Wiesbaden: VS.
Dass, P., & Parker, B. (1999). Strategies of Managing Human Rescource Diversiry: From Resistance to Learning. *Academy of Management Executive*, Vol. 13, Nr. 2. S. 68–80.
Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (2015): Schulleitung Königin und Kellern zugleich, *Bildung Schweiz*, (5), S. 12–19.
Degele, N. (2008). Gender / Queer Studies. Paderborn: UTB.
Dietz, G. (2007). Keyword: Cultural Diversity. A Guide Through the Debate. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 10 (1), S. 7–30. Managing Cultural Diversity: Implications for Organizational Competitveness. *The Academy of Management Executive,* Vol. 5, (3).
Dippel von, A. (2007). Diversity Management aus der Sicht von Führunsgkräften in öffentlichen Verwaltungen. In Koall, I., Bruchhagen, V., & Höher, F. (Hg.), *Diversity Outlooks, Managing Diveristy zwischen Ethnik, Profit und Antidiskriminerung* (S. 60–80). Hamburg: Lit.
Döge, P. (2008). Von der Antidiskriminierung zum Diversity Management. Ein Leitfaden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Dölling, I., & Krais, B. (1997). Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main: S Uhrkamp.

Durkheim E., & Mauss, M. (1903 /1987). Über einige primitive Formen von Kassifikation. Ein Betrag zur Erforschung der kollektiven Vorstellungen. In Durkheim, E. (Hrsg.), *Schriften zur Soziologie der Erkenntnis* (S. 169–256). Frankfurt am Main: Jonas.

Eckes, T. (2010). GeschlechtersteroetypeI Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In Becker, R. & Kortendiek (Hrsg.). *Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden und Emperie.* 3. Auflage. Wiesbaden: VS.

Eckhart; M. (2009). Homogenität und Heterogenität in Schulklassen-systemtheoretische Überlegungen und notwendige Entmythologosierung. In Grunder, H. U., & Gut, A. (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule* (Band 1, S. 24–47). Baltmannsweiler: Schneider.

Eckhardt-Steffen, R., Keller, G. & Züllig, F. (2010). Handbuch für Züricher Schulbehörden und Schulleitungen (3. Auflage). Zürich: Pestalozzianum.

Engler, S. (2010). Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte von Pierre Boudieu in der Frauen- und Geschlechterforschung. In Becker, R., & Kortendiek, B. (Hrsg.), *Handbuch der Frauen und Geschlechterforschung* (3. Auflage, S. 257–268). Wiesbaden: VS.

Engler, S. (2013). Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte von Pierre Bourdieu in der Frauen- und Geschlechterforschung. Mit Ergänzungen von Simone Beaufays, S. In Lenger, A., Scheickert, C., & Schumacher, F. (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus* (S. 247–257). Wiesbaden: VS.

Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). Heterogenität- Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Untersuchungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: VS.

Erpenbeck, J., & Rosenstiel, L. (Hrsg.). (2007). Handbuch Kompetenzmessung. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer & Poeschel.

Faulstich-Wieland, H. (2015). Doing und Undoing Gender in der Schule. In Bräu, K., & Schlickum (Hrsg.), *Sozaile Konstruktion in Schule und Unterricht*. (S. 153–166). Opladen: Budrich.

Festing, M., & Dowling, P. (2011). Internationales Personalmanagement. 3. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Fine, M. G. (1996). Cutural Diversity in the Workplace, The State of the Field. *Journal of Business Communikcation*, 1996 (10), S. 485–503.

Flemisch, M. (2007). Diversity Management - eine Managementaufgabe zur Geschlechtergleichstellung? In: Koall, I., Bruchhagen, V., & Höher, F. (Hg.), *Diversity Outlooks - Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung.* (S. 111–127). Münster: LIT

Flick, U., Kardoff, E. & Steinke, E. (Hg.). (2004). *Quantitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.

Flick, U. (2017). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (8. Auflage). Reinbek: Rowohlt.
Forgas, J. P. (1999). Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie (4. Auflage). Weinheim: Beltz.
Foucault, M. (1981). Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: S Uhrkamp.
Foucault, M. (1983). Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit. Frankfurt am Main: S Uhrkamp.
Franken, S. (2014). Personal: Diversity Management. Springer: Gabler: Wiesbaden.
Freithofer, E., Hollerwögler, O. (2006). Diversity Management. In Dzierzbicka, A., &. Schirlbauer, A. (Hrsg.), *Pädagogoisches Glossar der Gegenwart* (S. 79–87). Wien: UTB.
Frey, T. (2007). Personalentwicklung in Unternehmen - ein Arbeitsfeld für Erwachsenenpädagogen. Bielefeld: WBV
Friebertshäuser, B. (1992). Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim: Juventa.
Frintrup, A., & Flubacher, B. (2014). Diversity Management in der Personalauswahl. Heideberg: Springer
Fröhlich, G., & Rehbein, B. (Hrsg.). (2014). Bourdieu Handbuch. Leben-Werk-Wirkung. Stuttgart: Metzler.
Fuchs, M. (2007). Diversity und Differenz- Konzeptionelle Überlegungen. In Krell, G., Riedmüler, B., Sieben, B., & Vinz, D. (Hrsg.), *Diversity Studies* (S. 17–34). Frankfurt am Main: Campus.
Gaffer, Y., & Liell, C. (2013). Handlungstheoretische und methodologische Aspekte der dokumentarsichen Interpretation jugendkultureller Praktiken. In Bohnsack R., I. Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A. (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Auflage, S. 195–221). Wiesbaden: VS.
Gardenswartz, L., & Rowe, A. (1993). Managing Diversity. A complete desk reference and planning guide. Burr Ridge. New York: Pfeiffer & Company.
Gardenswartz, L., & Rowe, A. (1994). *Diverse Teams AT Worrk. Capitalizing on the Power of Diversity.* Chicago: Orwin Professional Publishing.
Giddens, A. (1993). Sociology. Cambridge.
Gildemeister, R. (2010). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, R., & Kortendiek, B. (Hrsg.), *Handbuch der Frauen und Geschlechterforschung* (3. Auflage, S. 137–144). Wiesbaden: VS.
Goffmann, E. (1971). *I*nteraktionsrituale – Über Verhalten in direkter Kommunikation (1. Auflage). Frankfurt am Main: S Uhrkamp.

Groenemeyer, A. (2003): Kulturelle Differenz, ethnische Identität und die Ethenisierung von Alltagskonflikten. Ein Überblick sozialwissenschaftlicher Thematisierungen. In: Groenmeyer, A., & Mansel. J. (Hrsg.), G*eschlecht, Ethnizität, Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz* (S. 177- 200). Opladen: Budrich.

Hansen, K. (2013). Gender im Konzept von Diversität. In: Spelsberg, K. (Hg), *Gender 360 Grad. Einsichten und Aussichten. Ein interdisziplinärer Auftakt* (S. 200–211). Berlin: Lit.

Hartfiel, G. (1976). Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Beltz.

Hätti, J. (2015): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutsche Auflage, 2013. Baltsmannsweiler: Schneider

Hanappi-Egger, E. (2006). Diversitätsmanagement und Diversitätspolitik in der kommunlaen Verwaltung am Beispiel der MA 17. In. Hanappi-Egger, E., Hofmann, R., & Bendl. R. (Hg.), *Agenda Diversität: Gender und Diversitätsmanagement in der Wissenschaft und Praxis.* (S. 95–108). Hampp: München

Hanappi-Egger, E., & Kutscher, G. (2015). Entgegen der Individulaisierung und Entsoldidarisierung: Die Rolle der sozialen Klasse als subkategorialer Zugang in der Diversitätsforschung. In Hanappi-Egger, E., & Bendl, R. (Hrsg.), *Diversität, Diversifizierung und (Ent) Solidarisierung. Eine Standortbestimmung der Diversitätsforschung im deutschen Sprachraum*. (S. 21–31). Wiesbaden: Springer VS.

Hardmeier-Vinz, D. (2007). Diversity und Intersectionality. Eine kritische Würdigung der Ansätze für Politkwissenschaft. *Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft*, *2007* (1), S. 23–33.

Hauenschild, K., Robak, S., & Sievers, I. (Hrsg.). (2013). *D*iversity Education. Zugänge- Perspektiven-Beispiele. Bildung in der Weltgesellschaft (Band 6). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Hauser, D. (2011). Wer leitet die Schulleitungen? Ansatz für eine weitergehende Schulverwaltungsreform. Bern: KPM.

Hedberg, B. (1981). How Organizations lern and unlearn. In Nystrom, P. C., & Starbuck, W. H. (Hrsg.), *Handbook of Organizational Design* (S. 3–27). New York: Oxford University Press.

Helfferich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4. Auflage). Wiesbaden: VS.

Hermann, H. (1982, 1991, 2012). Narratives Interview. In Flick, U., Kardoff, E., Keupp, H., Rosenstiel, L., & Wolff, S. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (3. Auflage, S. 182–185). Weilheim: Beltz.

Hirschauer, S. (2015). Die soziale Konstruktion der Transsexulaität. Über die Medizin und den Geschlechtswechsel (5. Auflage). Frankfurt am Main: S Uhrkamp.

Hofmann, R. (2012). Gesellschaftstheoretische Grundlagen für einen reflexiven Umgang mit Diversität in Organisationen. In. Bendl, R., E. Hanappi-Egger, E., & Hoffmann, R. (Hrsg.), *Diversität und Diversitätsmanagement* (S. 23–51). Wien: WUV.

Höher, F., & Höher; P. (2007). Personalprozesse - K(ein) diskriminerungsfreier Raum? In Koall. I., Bruchhagen, V., & Höher, F. (Hg.), *Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethnik, Profit und Antidiskriminierung* (S. 223–263.). Münster: LIT Verlag.

Holtgrewe, U. (2002). Narratives Interview: In Kühl, S., & Strotzholz, P. (Hg.), *Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch.* Reinbek: Rowohlt.

Hofmann, H., Hellmüller, P., & Hostellter, U. (Hrsg.). (2016). Eine Schule leiten. Grundlagen und Praxis. Bern: hep.

Hopf, C. (1978). Die Pseudo- Exploration- Überlegungen zur Technik qualifizierter Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, (7), Seite 97–115.

Hormel, U. & Scherr, A. (2004). Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS.

Hommel, U. & Scherr, A. (2005). Bildung für die Einwanderungsgesellschaft (2. Auflage). Bonn, Wiesbaden: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung.

Hormel, U. (2017). Pädagogische Berachtungsweisen, Heterogenität, Diversity, Intersektionalität. S. 19–31. In Stenger, U., Erdemann, D., Nolte, D., & Schulz, M. (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (S. 19–31). Weinheim: Beltz.

Hradil, S. (1989). Sytem und Akteur. Eine empirische Kritik der soziologischen Kulturtheorie Pierre Bourdieus. In Eder, K. (Hrsg.), *Klassenlage, Lebenstill und kulturelle Praxis. Beiträge zur Auseinadersetzung mit Pierre Bourdieu* (S. 111–141). Frankfurt am Main: S Uhrkamp.

Huber, S. (2015). Führungskräfteentwicklung als systematischer und kontinuierlicher Prozess. In Berkemeyer, J., Berkemeyer, N., & Meetz, F. (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen.* Weinheim: Beltz.

Iber, K., & Virtbauer, B. (Hg.). (2008). Diversity Management. Eine transdisziplinäre Herausforderung. Göttingen: Vienna University Press.

Ittner, D. (2016). Die Schulleitung zwischen Selbst-und Fremdsteuerung. In Hangartener, J., & Heinzer, M. (Hrsg.), *Gemeinden in der Schul- Goverance der Schweiz, Steuerungskultur im Umbruch.* Wiesbaden: Springer.
Janssens, M., & Zanoni, P. (2005). Many diversities for many services. Theorizing diversity (management) in service companies. In *Human Relations.* 58 (3), S. 311–340.
Jary, D., & Jary, J. (1991). Dictionary of Sociology. Glasgow.
Johnsten, W. B., & Packer, A. H. (1987). Workforce 2000. Work and Workers in the 21 st Century. Indianapolis: Hudson Institute.
Judy, R. & D`Amico, C. (1997). Workforce 2020. Work and Workers in the 21st Centruy. Indianapolis: Hudson Institute.
Jung, R. (2013). Diversity Management. Der Umgang mit Vielfalt als Managementaufgabe. In Ders, H., & Schäfer; M. (Hrsg.), *Vielfalt gestalten – Managing Diversity* (S. 89–110). Frankfurt am Main: S Uhrkamp.
Kajetzke, L. (2008): Wissen im Diskurs. Ein Theorievergleich von Bourdieu und Foucault. Wiesbaden: VS.
Kälin, W. (2000). Das Verbot ethnisch-kultureller Diskriminierung. Helbing: Basel.
Kalpaka, A. (2003). Stoplersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit. In Stender, W., Rohde, G., & Weber, T. (Hg.), *Interkulturelle und antirassistsiche Bildungsarbeit* (S. 56–79). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
Kampshoff, M. (2009). Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung. In Budde, J,. & Willems, K. (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenität, Interaktionen und Ungleichheiten*. S. 35–52. Weinheim: Juventa.
Kanning, U. P. (2004). Standards der Personaldiagnostik. Göttingen: Hogrefe.
Kanning, U. P., Pöttker, J. & Klinge. K. (2008): *P*ersonalauswahl. Leitfaden für die Praxis. Stuttgart: Schäffer & Poeschel.
Kansteiner, K., Stamann, C. (Hrsg.). (2015). Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung. Heilbronn: Klinkhardt.
Katz, D., Braly, K. (1933): Racial stereotypes in one hundered college studys. *Journal of Abnormal and Social Psycholoy,* 28 S. 280–290.
Kaufmann, M. (2016). Hype um Diversity- CUI BONO? In Poh, P., l & Siebenpfeiffer, H. (Hg.), Diversity Trouble. Vielfalt, Gender, Gegenwartskultur (S. 3–101). Berlin: Kadmos.
Kay, R. (2011). Gewinnung und Auswahl von MitarbeiterInnen. In Krell, G., Ortlieb, R., & Sieben, B. (Hrsg.), *Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männer in Unternehmen und Verwaltungen* (6. Auflage, S. 241–258). Wiesbaden: Gabler.
Kelle, U. (2010). Vom Einzelfall zum Typus (2. Auflage). Wiesbaden: VS.

Keller, R. (2004). Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Opladen: Leske + Budrich.
Ketelhut, K. (2013). Diversity als Ordnungsstrategie. Anmerkungen aus der Perspektive der Queer- Theory. In Kleinau, E., & Rendoff, B., (Hrsg.), *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen* (S. 63–74). Opladen: Budrich.
Kieser, A., et al., (1998). Kommunikation im organisatorischen Wandel. Stuttgart: Schäffer & Poeschel.
Kittstein, H. (1996). Diskriminerendes Sehen. In Joerden, J. (Hrsg.), *Diskriminierung – Antidiskriminierung* (S. 16–27). Heidelberg: Berlin.
Kleemann, F., Krähnke, U., & Matuschek, I. (2013). Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. (2. Auflage). Wiesbaden: VS.
Knapp, A. G, (2005). Intersectionality – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von Race, Class, Gender. *Feministische Studien,* 01/2005 Band 23: Heft 1
Koall, I. (2007): Diversity Outlooks. In Koall, I., Bruchagen, V., & Höher, F. (Hrsg.), *Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung*. Münster: LIT
Koller, H. C. (2004). Grundbegriffe. Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaften. Stuttgart: Kohlhammer.
König, E. (2004). Soziale Kompetenz. In Gaugler, E., & Weber, W. (Hrsg.), Handwöterbuch Personalwesen. (8. Auflage). Stuttgart: Poeschel.
Köppel, P. (2007a). Diversität als Ressource nutzen. *Personal, 2007* (1), S. 12–14.
Krais, B. & Gebauer, G. (2013). Habitus. Bielefeld: Transcript.
Krell, G.; (1997). Mono- oder multikulturelle Organisationen? Managing Diversity auf dem Prüfstand. In U. Kadritzke (Hrsg.), *Unternehmenskulturen unter Druck: Neue Managementkonzepte zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (Band 30/31, S. 47–66). Berlin: fhw-forschung.
Krell, G. (2003). Managing Diversity: Chancengleichheit für alle auch als Wettbewerbsfaktor. In Wächter, H. (Hrsg.). *Personelle Vielfalt in Organisationen* (S. 219–232). München: Hampp.
Krell, G., & Wächter, H. (2006). Diversity Management. Impluse aus der Personalforschung. Trierer Beiträge zum Diversity Management. Band. München: Hampp.
Krell., G. (2008) Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. 5. Auflage. Wiesbaden: Gabler.
Krell, G., Riedmüller, B., Sieben, B. & Vinz, D. (Hg.). (2007). Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt: Campus.

Krell, G., Mückenberger, U., & Tondorf, K. (2011): Gender Mainstreaminh: Chancengleichiet (nicht nur) für Politik und Verwaltung. In Krell, G., Ortlieb, R., & Sieben, B. (Hrsg.), *Chancengleichheit durch Personalpolitik* (6. Auflage, S. 85–100). Wiesbaden: Gabler.

Krell, G., & Sieben, B. (2011). Diversity Management: Chancengleichheit für alle und als Wettbewerbsvorteil. In Krell, G., Ortlieb, R., & Sieben, B. (Hrsg.), *Chancengleichheit durch Personalpolitik* (6. Auflage, S. 55–174). Wiesbaden: Gabler

Krempkow, R., Pohlenz, P. & Huber, N (Hg.). (2014). Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft. Bielefeld: Webler.

Kubisch, S. (2008). *H*abituelle Konstruktion sozialer Differenz. Wiesbaden: VS.

Kühl, S., & Strotzholz, P. (Hg.). (2002). Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt.

Lammek, S. & Krell, C. (2016). Qualitative Sozialforschung (6. Auflage). Weinheim: Beltz.

Lederle, S. (2008). Die Ökonomisierung des Anderen. Eine neoinstutionalistisch inspirierte Analyse des Diversity Management-Diskurses. Wiesbaden: VS.

Leenen, W., Scheitza A., & Stumpf, S. (2014). Kulturfairness in der Personalauswahl. In Uske, H., Scheitza, A., Düring-Hesse, A., & Fischer; S. (Hrsg.), *Interkulturelle Öffnung der Verwaltung. Konzepte, Probleme und Beispiele* (S. 103–111). Duisburg: Eigenverlag.

Leicht-Scholten, C., & Wolffram, A. (2010). Managing Gender und Diversity Mainstreaming an Hochschulen im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Gesellschaft, Kultur und Geschlecht.* Heft 2, 2010. S. 87–95.

Leiprecht, R. (2011). Zur Problematik von Steroetypen in Kulturen, Ethnien ud Nationen. In Leiprecht, R. (Hrsg.), *Diversitätsbewusste soziale Arbeit* (S. 135–143). Schwabach: Wochenschauverlag.

Leithner, A. (2005). Gender als Mainstream. Doing Gender in Theorie und politischer Praxis. In Littig, B. (Hg.), *Reihe Soziologie,* Department og Sociology, Wien: Institute of Advances Studies.

Lenger, A., Schneichert, C., & Schulmacher, F. (2013). Pierre Bourdieu Konzeption des Habitis. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: VS.

Lindau, A. (2010). Verhandelte Vielfalt. Die Konstruktion von Diversity in Organisationen. Wiesbaden: Gabler.

Loden, M. & Rosener, J. (1991). Workforce America. Managing Employee. Diversity as a Vital Resource. New York: McGraw-Hill.

Lutz, H., & Wenning, N. (2001). Differenz über Differenz-Einführung in die Debatten. In Lutz, H. & Wennning, N. (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11–24). Opladen: Leske+ Budrich.

Lutz, H. (2001). Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevabz der Kategorien Race, Class und Gender. In Lutz, H. & Wennning, N. (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 215–230). Opladen: Leske+ Budrich.

Lutz, H. (2013). Aufbruch oder business as usual? Vielfalt und Diversitätspolitik an deutschen Universitäten. In Fee-Bender, S., Schmidbauer, M., & Wolde, A. (Hrsg.), *Diversity entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Polices an Hochschulen* (S. 13–29). Beltz, Weinheim: Juvent

Mannheim, K. (1980). Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: S Uhrkamp.

Marotzki, W. (2011). Leitfadeninterview. In Bohnsack, R., Marotzki, W., & Meuser, M. (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3. Auflage). Opladen: Budrich.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. Auflage). Belz: Weinheim.

Mecherli, P., & Plösser, M. (2011). Diversity. In: Thiersch, O. (Hrsg.). *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (S. 278–287). München: Reinhardt.

Mecherli, P., & Shure, S. (2015). Natio-ethnokultruelle Zugehörigkeitsordnungen-über die Unterscheidungspraxis" Seiteneinsteiger". In Bräu, K., & Schlickum, C. (Hrsg.), S*oziale Konstruktion in Schule und Unterricht*. (S. 109–123). Opladen: Budrich.

Meier, M. (2004). Bourdieus Theorie der Praxis - eine Theorie sozialer Praktiken? In Hörnung, K., & Reuter, J. (Hg.), *Doing Culture* (S. 55–69). Bielefeld: Transcript.

Mentzel, W. (1994). Unternehmenssicherung durch Personalentwicklung (6. Auflage). Haufe: Freiburg i. Breisgau.

Miebach, B. (2007). Organisationstheorie. Problemstellung- Modelle-Entwicklung. Wiesbaden: VS.

Miebach, B. (2014). Soziologische Handlungstheorie. (4. Auflage). Wiesbaden: VS.

Mensi-Klarbach (2012). Der Business Case für Diversität und Diversitätsmanagement. In Bendl, R., Hanappi-Egger, E., & Hoffmann, R., *Diversität und Diversitätsmanagement.* (S. 299–322). Wien: WUV.

Meuser, M. (2013). Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A. (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Auflage, S. 223–239). Wiesbaden: Springer.

Mühlebacher, H., & Vallaster, C. (2002). Managing Diversity in Multicultural Project Teams. In: Auer-Rizzi, W., Szabo, E., & Innreiter-Moser, C. (Hrsg.), M*anagement in einer Welt der Globalisierung und Diversität- Europäische und Nordamerikanische Sichtweisen.* (S. 75–90) Stuttgart: Beltz.

Müller, H. P. (2014). Pierre Bourdieu: Eine systematische Einführung. Berlin: S Uhrkamp.

Nestvogel. R. (2008). Diversity Studies und Erziehungswissenschaften. In GPJE (Hrsg.), *Diversitiy Studies und politische Bildung* (S. 21–34). Schwalbach: Wochenschau.

Nohl, A. (2014). Konzepte interkultureller Pädagogik für pädagogische Organisationen. Eine systematische Einführung (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinhardt.

Nohl. A. (2012). *I*nterview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (4. Auflage). Wiesbaden: VS.

North, K. (2007). Kompetenzrad und Kompetenzmatrix. In Erpenbeck, & Rosenstiel, L. (Hrsg.). *Handbuch Kompetenzmessung* (2. Auflage). Stuttgart: Schäffer & Poeschel.

Oksaar, E. (2005). Probleme interkultureller Kommunikation. In: E. C. Leewen (Hrsg.). *Sprachenlernen als Investition in die Zukunft* (S. 25–34). Tübingen: Naar.

Petersen, L., & Dietz, J. (2006). Die Bedeutung von Stereotypen und Vorurteilen für das Diversity Management. In Becker, M., & Seidel, A. (Hrsg.), *Diversity Management. Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt.* (S. 106–119). Stuttgart: Schäffer & Poeschel.

Petersen, L., & Six-Materna, I. (2006). Stereotype. In Frey, D., & Bierhoff, W. (Hrsg.). *Handbuch Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 40–48). Göttingen: Hogreffe.

Petersen, L. & Six, B. (2008). Stereotypen, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*.* Weinheim: Beltz.

Pless, N. (2000). Diversitätsmanagement- Geschäftserfolg in den USA. *Personalwirtschaft*, *2000* (5), (S. 51–57).

Plummer, DL (Hg.) (2003). Handbook of diversity management. Lanham: University Press of Amercia

Prengel, A. (1993). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen: Budrich.

Prengel, A. (2007). Heterogenität als Chance. In de Boer, H., Burk, F., & Heinzel, F. (Hrsg.), *Lehren und Lernen in jahrgangsdurchmischten Klassen*. Frankfurt am Main: S Uhrkamp.

Przyborski, A. (2004). Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS.

Przyborski, A., & Wohrab-Sahr, M. (2007). Forschungsdesigns für die quantitative Sozialforschung. In Baur, N., & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden empirische Sozialforschung*. (S. 117–135). Wiesbaden: VS.

Raphael, L. (1991). Forschungskonzepte für eine reflexive Soziologie - Anmerkungen zum Denk-und Arbeitsstil Pierre Bourdieus. In Müller-Doohm, S. (Hrsg.), J*enseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart* (S. 236–266). Frankfurt am Main: S Uhrkamp.

Reckwitz, A. (2000). Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück.

Reckwitz, A. (2003). Grundkenntnisse einer Theorie der sozialen Praxis. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, (*31)*, S. 282–301.

Reckwitz, A. (2015). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In Kalthoff, H., Hirschauer, S., & Lindeman, D. (Hrsg.). *Theoretische Empirie* (2. Auflage, S. 188–208). Frankfurt am Main: S Uhrkamp.

Rehbein, B. (2006). Die Soziologie Pierre Bourdieus. (1. Auflage). Konstanz: UVK.

Reinders, H. (2005). *Qual*itative Interviews mit Jugendlichen führen. München: Oldenbourg.

Riecke-Baulecke, T. (2013). Schule leiten. Forschungsergebnisse, Anregungen für die Praxis. Schulmanagement Handbuch, (Ausgabe 148) München: Oldenbourg:

Rolff, H. G. & B Uhren, C. G. (2017). Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. (2. Auflage). Weinheim: Beltz.

Rosenstreich, G. D. (2011). Antidiskriminierung und/als/trotz ··· Diversity Training. In Varela, M., & Dhawan, N. (Hg.), *Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung* (Band 158, S. 230–244). Berlin: Lit.

Rothen, C. (2016). Lokale Schulgovernance im Milizsystem: Erbe ohne Zukunft? In Hangartner, J., & Heinzer, M. (Hrsg.), *Gemeinden in der Schulgovernance der Schweiz. Steuerungskultur im Umbruch*. Wiesbaden: VS.

Sanchez, J. & Levine, E. (2012). The rise and fall of job analysis and the future of work analysis. *Annual Review of Psychology,* (*63*) S. 397–425.

Schedler, K. & Proeller, I. (2009). New Public Management. Bern: UTB.

Scherr, A. (2011): Diversity: Unterschiede, Ungleichheiten und Machtverhältnisse. In Leiprecht, R. (Hrsg.). *Diversitätsbewusste Soziale Arbeit* (S. 79–90). Wochenschauverlag: Schwabach.

Schieferdecker, R. (2016). Dokumentarische Methode. Einführung in die Methodologie. In Boelmann, J. (Hrsg.), *Empirische Erhebungs-und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung* (S. 267–284). Schneider: Baltmannsweiler.

Schlickum, C. (Hrsg.), Soziale Konstruktion in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Budrich.

Schreyögg, G. (2003). *O*rganisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung, Mit Fallstudien. (4. Auflage). Wiesbaden: Gabler.

Schroer, M. (2008). Verstehen und Erklären bei Pierre Bourdieu. In Greshoff, R., Kneer, W., & Schneider, W., (Hrsg.), *Verstehen und Erklären. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven.* (S. 311–332). München: Fink.

Schröer, H. (2012) Diversity Management und Soziale Arbeit. *Archiv für Wissenschaft und Praxis sozialer Arbeit, (1),* S. 4–14

Schubert, K. (2016): Diversität in der Personalauswahl-Zwischen Fairness und Validität? In: Vedder. G. & Krause, F. (Hrsg.), *Personal und Diversität* (Band 5, S. 17–31). München: Hampp.

Schuler, H. (2014). Psychologische Personalauswahl (4. Auflage). Göttingen: Hogreffe.

Schulz, A. (2009). Strategisches Diversitätsmanagement. Unternehmensführung im Zeitalter der kulturellen Vielfalt. Wiebaden: Gabler.

Schür, S. (2013). Umgang mit Vielfalt. Integrative und Inklusive Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik und Diversity Management im Vergleich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schütze; F. (1977). Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommenden Machtstrukturen. Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1.

Schönknecht, G. (1997). Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklungen und Berufsalltag. Weinheim: Beltz.

Schwarz-Wölzl, M. & Maad, C. (2003). Diversity Studies und Erziehungswissenschaften. Teil 1: Theoretische Grundlagen. Wien: UTB.

Schwingel, M. (2003). Pierre Bourdieu zur Einführung (3. Auflage) Hamburg: Junius.

Sepehri, P. (2002). Diversity und Managing Diversity in internationalen Organisationen. München: Hampp.

Sievers, I. (2013). Diversity Education: Zugänge und Spannungefelder. In Hauenschild, K., Robak, S., & Severs, I. (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge-Perspektiven-Beispiele* (Band 6, S. 16–18). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Spehl, H. (2003). Zur Bedeutung von Vielfalt in der Ökonomie. In Wächter, H., Vedder, G., & Führing, M. (Hrsg.) *Pe, rsonelle Vielfalt in Organisationen* (S. 1–12). München: Hampp.

Steger Vogt, E., Kansteiner, K., & Pfeiffer, M. (2014). Gelingende Personalentwicklung in der Schule. Innsbruck: Studien.

Steinke, I. (1999). Kriterien qualitativer Sozialforschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa.

Stuber, M. (2009). Diversity. Das Potenzial Prinzip (2. Auflage). Köln: Kluwer.

Stuber, M. (2014). Diversity & Inclusion. Das Potenzial-Prinzip. Herzogenrath: Shaker.

Sturm, T. (2015) Herstellung und Bearbeitung von Diffrenz im inklusiven Unterricht. In: Bräu. K. & Schlickum C. (Hrsg.), *Soziale Konstruktion in Schule und Unterricht*. (S. 223–234). Opladen: Budrich.

Sturm, T. (2016). Heterogenität in der Schule (2. Auflage). München: UTB.

Stübing, J. (2003). Theoretisches Sampling. In Bohnsack, R., Marotzki, W., & Meuser; M. (Hrsg.). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (2. Auflage, S. 154–156). Opladen: Budrich.

Spehl, H. (2003). Zur Bedeutung von Vielfalt in der Ökonomie. In. Wächer, H., Vedder, G. & Führing, M. (Hrsg.). Personelle Vielfalt in Organsiationen. (S. 1–12). München: Hampp.

Spelsberg, K. (2013). Diversität als Leitmotiv. Handlungsempfehlungen für eine diversitäts-und kompetenzorientierte Didaktik. Münster: Waxmann

Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and womens math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, S. 4–28.

Suderland, M., (2009). Libido. In Fröhlich, G., & Rehbein, B. (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch: Leben-Werke-Wirkung*. (S. 169–170). Stuttgart: Metzler.

Suderland, M. (2010). Wie kommt der Habitus in die Literatur? Theoretische Fundierung- methodologische Überlegungen – empirische Beispiele. *Zeitschrift für Literatur und Theatersoziologie*, (*3)*, S. 40–58.

Süß, S. (2009). Die Institutionalisierung von Managementkonzepten. Diversity Management in Deutschland. Mering: München.

Thomas, D. A., & Ely, J. R. (1996) Making Diffrence Matter. A New Paradigm of Managing Diversity. In *Havrad Business Review*, 9/10 1996. New York.

Thomas, R. R. (1990). *F*rom Affirmative Action to Affirming Diversity. In *Harvard Business Review,* No. 2, S. 107–117.

Thomas, R. R. (1991). Beyond race and gender. Unleashing the power of your total work force by managing diversity. New York. Amacom.

Thomas, R. R. (1996): Redefining Diversity. New York: Amacom

Thomas, R. R, (2001). Management of Diversity. Neue Personalstrategien für Unternehmen. Wie passen Giraffe und Elefant in ein Haus? (1. Auflage) Wiesbaden: Gabler.
Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). Heterogeität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Springer.
Tondorf, K. & Jochmann-Döll, A. (2011). Leistungsabhängige Entgelddifferenzierung auf den gleichstellungspolitischen Prüfstand. In Krell, G., Ortlieb, R., & Sieben, B. (Hrsg.), *Chancengleichheit durch Personalpolitik* (6. Auflage, S. 361–375). Wiesbaden: Gabler.
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2001). *Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt.* Paris 2001.
Van de Vijver, F. & Tanzer, N. (2004). Bias and equivalence in cross-cultural asssement: an overwiev. *Revue européenne de psychologie appliquée, (54)*, S. 119–135.
Vedder, G. (2006). Die historische Entwicklung von Diversity Management in den USA und in Deutschland. In Krell, G., & Wächter, H. (Hg.), *Diversity Management, Impluse aus der Personalforschung*. Münschen: Hampp. (Trierer Beiträge zum Diversizy Management, 7), S. 1–24.
Vedder, G., & Krause, F. (Hrsg.). (2016). Personal und Diversität. Schriftenreihen zur interdisziplinären Arbeitswissenschaft (Band 5). München: Hampp.
Vester, M. (2001). Soziale Milieus im gesellschaftlichem Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: S Uhrkamp.
Villa, P. I. (2011). *S*exy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper. (4. Auflage). Wiesbaden: VS.
Walgenbach, K. (2017). Heterogenität- Intersektionalität- Diversity in den Erziehungswissenschaften. Opladen: Budrich.
Wacquant, L. (1996). Auf dem Wege zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie von Pierre Bourdieu. In Borudieu, P. *Reflexive Anthropologie* (S. 235–262). Frankfurt am Main: S Uhrkamp.
Wagner, D., & Voigt, B. F. (Hrsg.). (2007). Diversity-Management als Leitbild der Personalpolitik. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
Warmuth, G. G. (2012). Die strategische Implementierung von Diversitätsmanagement in Organisationen. In: Bendl, R., Hanappi-Egger, E., & Hoffmann, R. (Hg.), *Diversität und Diversitätsmanagement.* (S. 203–233). Wien: WUV.
Wartenpfuhl, B. (2000). Dekonstruktion von Geschlechtsidentität - Tranversale Differenz*en*. Opladen: Leske + Budrich.
Wenning, N. (1999). Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den wirklichen gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen: Budrich.

Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma der Bildungseinrichtungen. In Boller, S.,. Rosowski, E., & Stroot, T. (Hrsg.). *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 21–31) Weilheim/Basel: Belz.

West, C., & Fenstermaker, S. (1995). Doing difference. *Gender & Society,* 9 (1). S. 8–31.

Wetterer, A. (2002). Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. «Gender at Work» in theoretischer und historischer Perspektive. Köln: Halem.

Windlinger; R., & Hoststettler; U. (2014). *S*chulleitungshandeln im Kontext. Zum Stand der geleiteten Schule im Kanton bern aus der Perspektive der Schulleitenden, der Lehrpersonen und der Kollegien. Bern: Hep.

Winker, G. & Degele, N. (2010). *I*ntersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. (2. Auflage). Bielefeld: Transcript.

Wischer, B. (2009). Der Diskurs um Heterogenität und Differenzierung. Bobachtungen zu einem schulpädagogichen Dauwerbrenner. In Wischer, B., & Tillmann, J. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von der 1970er Jahren bis heute.* (S. 32–42). Weilheim: Juventa.

Witzel, A. (1982). Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main: Campus.

Wöhe, G. & Doring, U. (2013). Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre (25. Auflage). München: Vahlen.

Wolf, R. (2000). Soziale Positionierung im Gespräch. Deutsche Sprache. *Zeitschrift für Theorie, Praxis und Dokumentation,* (*27)*, S. 69–94.

Zanoni, P., Janssens, M., & Benschopp, Y.; Nkomo, S. (2010). Unpacking diversity, grasping inequality: Rethinking difference through critical perspectives. *Journal of Management Studies*, *44* (8); S. 1371–1397.

Zymek, B., & Richter, J. (2007). International-vergleichende Analyse regionaler Schulentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik.* S. 326–350. 53 (2007)

13.2 Publikationen

Bruchhagen, V. (2008). Managing Gender & Diversity: Ein Konzept zwischen Professionalisierung und Politisierung. Available: http://www.idm-diversity.org/deu/infothek_bruchhagen_profpolit.html (Zugriff 28.10.2016 um 13.52 Uhr)

Dippel von, A. (2009). Raus aus den Schubladen. Diversity Management in öffentlichen Verwaltungen und die Einbeziehung von Intersektionalität. Available: (http://www.migration-boell.de/web/diversity_48_2150.asp; (Zugriff 31.12.2018 um 21.05 Uhr)

Walgenbach, K. (2012). Intersektionalität – eine Einführung. Avaibable: URL: www.portal-in http://www.budrich-journals.de/index.php/feminapolitica/article/view/1735/1368. (Zugriff 01.06.2015 um 13.27 Uhr).
Webseite für schweizerische Menschenrechte. Avaibable: www.humanrights.ch/de/menschenrechte-themen/diskriminierungsverbot/rechtslage-ch/bv/ (Zugriff am 22.12.2015 um 16.38 Uhr).
Michelle Obama. Availble: http://www.tagesschau.de/ausland/uswahl/hillary-clinton-michelle-obama-101.html (Zugriff am 04.11.2016 um 17.15 Uhr).
Cabel News Network (CNN): Aviable: www.edition. cnn.com/2008/POLITICS/11/04/obama. transcript. (Zugriff am 04.11.2016 um 17.20 Uhr).
www.gew.de: Schulleitungsbesetzungsverfahren unter der integierenden Perspektive von Gender Mainstrainimg und Diveristy Management. K. Kansteiner & O. Klosse. 2017. (Zugriff am 30.05.2017 um 15.34 Uhr).
www.SchuleWirtschaft.de: Was Schulleiter als Führungskräfte brauchen. (Zugriff am 10.11.2016 um 13.20 Uhr).

13.3 Abbildungsverzeichnis

13.4 Tabellenverzeichnis

Silke Schreiber

Diversitätsorientierte Personalauswahl

Eine rekonstruktive Studie zur Personalauswahl von Schulleitungen an der schweizerischen Volksschule unter der Perspektive von Diversität

Diversität ist in Bildungsorganisationen verbunden mit Fragen zu Heterogenität und Chancengleichheit. In politischen, rechtlichen und ökonomischen Diskursen wird die menschliche Vielfalt anhand von sozialen Differenzkategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Nationalität, Alter usw. thematisiert und findet Eingang in Gesetzen, Gleichstellungstrategien und bei Diversity Beauftragten in Unternehmen und Non-Profitorganisationen. Die Autorin fokussiert sich auf die Frage der Differenzbildung im Kontext von Diversität und rekonstruiert Bewältigungsmuster im Umgang mit personeller Vielfalt.

Die Autorin: Dr. Silke Schreiber ist als Schulleiterin in der Schweiz tätig.

ISBN 978-3-96665-019-9

